



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MICHELLE POPENGA GERAIM MONTEIRO

**O *BULLYING* SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

CURITIBA

2017

MICHELLE POPENGA GERAIM MONTEIRO

O *BULLYING* SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa Pós-graduação
em Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial
à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli - Luz

CURITIBA

2017

M775b

Monteiro, Michelle Popenga Geraim
O bullying segundo a percepção de estudantes do 5º ano do ensino
fundamental / Michelle Popenga Geraim Monteiro. – Curitiba, 2017.
148 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Prática de Ensino, 2017.

Orientador: Araci Asinelli-Luz .
Bibliografia: p. 136-141.

1. Vitimização entre pares. 2. Violência escolar. 3. Desenvolvimento
Humano. I. Universidade Federal do Paraná. II. Asinelli-Luz, Araci. III. Título.

CDD: 371.58



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MICHELLE POPENGA GERAIM MONTEIRO** intitulada: **O BULLYING SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO QUINTO ANO NO ENSINO FUNDAMENTAL**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 03 de Agosto de 2017.

ARACI ASINELLI DA LUZ

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

MARIA CRISTINA ESPER STIVAL
Avaliador Externo (UTP)

NEI ALBERTO SALLES FILHO
Avaliador Externo (UEPG)

ETTIENE GUÉRIOS
Avaliador Interno (UFPR)

Dedico esta dissertação, primeiramente ao meu Deus, que me capacitou e me concebeu o conhecimento necessário para a produção desta pesquisa.

Ao meu esposo e filha, que me apoiaram e doaram seu tempo para que eu pudesse me dedicar a este trabalho.

À minha professora querida e orientadora Araci Asinelli da Luz, que não mediu esforços para estar ao meu lado neste processo.

A todos os familiares e amigos, que direta ou indiretamente, participaram deste momento juntamente comigo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

Ao meu esposo Bruno Monteiro e minha filha Melissa, pelo apoio e amor constantes.

A minha professora e orientadora Araci Asinelli da Luz, pelo carinho, dedicação, confiança, incentivo e principalmente pela amizade.

Aos professores doutores Nei Alberto Salles Filho, Maria Cristina Elias Esper Stival e Etienne Guérios, por participarem deste momento tão importante.

A todos os professores que dedicaram seu tempo nas aulas do Mestrado Profissional.

A todos os amigos e colegas que conheci neste período de pesquisa. Dedico um agradecimento especial aos meus colegas Jerry Adriano Raimundo e Everton Ribeiro por me proporcionarem tantos momentos de escrita e aprofundamento teórico.

Aos amigos de longa data que estiveram ao meu lado.

Aos meus familiares, pelo incentivo.

“A violência, seja qual for a maneira como ela se manifesta, é
sempre uma derrota”.

Jean-Paul Sartre

MONTEIRO, Michelle Popenha Geraim. **O *Bullying* segundo a percepção dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo geral conhecer como os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, na cidade de Curitiba, estado do Paraná concebem o *bullying* e o impacto no seu desenvolvimento humano. A revisão sistemática mostra o quanto este fenômeno merece atenção nas escolas e a carência de estudos desta temática no campo da Educação. Entende-se por *bullying* escolar os comportamentos agressivos, que se repetem e são intencionais, que acontecem sem uma motivação aparente, entre um ou mais estudantes, causando sofrimento e uma relação desigual de poder (LOPES NETO, 2011). O estudo foi fundamentado em autores estudiosos do *bullying* e da violência (FANTE, 2005; SILVA, 2010; BEANE, 2010; LOPES NETO, 2005; BANDEIRA; HULTZ, 2010; LISBOA, BRAGA; EBERT, 2009, entre outros) e na bioecologia do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2009; 2011). A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, envolveu a aplicação de um questionário semi estruturado e observação participante junto a duas turmas de 5º ano de uma mesma escola, bem como a revisão de literatura. A análise dos dados, por meio de quatro Núcleos de Significação identificados (Aguiar; Ozella, 2006, 2013), valoriza a percepção das crianças sobre o fenômeno *bullying* escolar. Evidenciaram-se às relações de poder entre os estudantes, caracterizando tipos diferentes de manifestação do *bullying* com relação ao gênero, revela a escola como um microssistema que manifesta este fenômeno como uma forma de violência. Ao considerar esses achados como aspectos pertinentes que interferem no desenvolvimento humano, salienta-se o necessário aprofundamento nas discussões sobre o assunto e sua compreensão como sintoma da violência social nas escolas.

Palavras-chave: vitimização entre pares, violência escolar, Desenvolvimento Humano.

MONTEIRO, Michelle Popenha Geraim. **The *Bullying* according to the perception of the students of the 5th year of elementary school.** Dissertation. Postgraduate Program in Education: Theory and Practice of Teaching. Education Sector, Federal University of Paraná. Curitiba, 2017.

ABSTRACT

This dissertation has as general objective to know how the students of the 5th grade of Elementary School in a public school in the city of Curitiba, state of Paraná conceive bullying and the impact on their human development. The systematic review shows how much this phenomenon deserves attention in schools and the lack of studies of this subject in the field of Education. School bullying is understood as aggressive, repetitive and intentional behaviors, which occur without apparent motivation, between one or more students, causing suffering and an unequal relationship of power (LOPES NETO, 2011). The study was based on the authors of bullying and violence (FANTE, 2005; SILVA, 2010; BEANE, 2010; LOPES NETO, 2005; BANDEIRA; HULTZ, 2010; LISBOA, BRAGA; EBERT, 2009) Of human development (BRONFENBRENNER, 2009; 2011). The research, of a qualitative and exploratory nature, involved the application of a semi structured questionnaire and participant observation with two groups of the 5th year of the same school, as well as the literature review. Data analysis, through four identified nuclei of significance (Aguiar; Ozella, 2006, 2013), values the perception of children about the school bullying phenomenon. The power relations between students, characterizing different types of manifestation of bullying with respect to gender, have been evidenced, reveals the school as a microsystem that manifests this phenomenon as a form of violence. In considering these findings as pertinent aspects that interfere with human development, we emphasize the necessary deepening in the discussions about the subject and its understanding as a symptom of social violence in schools.

Keywords: peer victimization, school violence, Elementary Education

MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim. **El *bullying* según la percepción de estudiantes del 5º año de la enseñanza fundamental**. Disertación. Programa de Postgrado en Educación: Teoría y Práctica Docente. Sector de Educación de la Universidad Federal de Paraná. Curitiba, 2017.

RESUMEN

Esta disertación tiene por objetivo general conocer cómo los estudiantes del 5º de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública, en la ciudad de Curitiba, estado de Paraná, concibe el *bullying* y el impacto en su desarrollo humano. La revisión sistemática muestra cuánto este fenómeno merece atención en las escuelas y la carencia de estudios de esta temática en el campo de la Educación. Se entiende por *bullying* escolar los comportamientos agresivos, que se repiten y son intencionales, que ocurren sin una motivación aparente, entre uno o más estudiantes, causando sufrimiento y una relación desigual de poder (LOPES NETO, 2011). El estudio fue fundamentado en autores estudiosos del *bullying* y de la violencia (FANTE, 2005; SILVA, 2010; BEANE, 2010; LOPES NETO, 2005; BANDERA, HULTZ, 2010, LISBOA, BRAGA, EBERT, 2009, entre otros) y en la bioecología Del desarrollo humano (BRONFENBRENNER, 2009, 2011). La investigación, de naturaleza cualitativa y exploratoria, involucró la aplicación de un cuestionario semi estructurado y observación participante junto a dos clases de 5º año de una misma escuela, así como la revisión de literatura. El análisis de los datos, por medio de cuatro Núcleos de Significación identificados (Aguiar, Ozella, 2006, 2013), valora la percepción de los niños sobre el fenómeno *bullying* escolar. Se evidenció a las relaciones de poder entre los estudiantes, caracterizando diferentes tipos de manifestación del *bullying* con relación al género, revela la escuela como un microsistema que manifiesta este fenómeno como una forma de violencia. Al considerar estos hallazgos como aspectos pertinentes que interfieren en el desarrollo humano, se destaca la necesaria profundización en las discusiones sobre el tema y su comprensión como síntoma de la violencia social en las escuelas.

Palabras clave: maltrato entre iguales, la violencia escolar, Educación Primaria

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 1 – Fluxograma de seleção dos artigos para a pesquisa.....	26
FIGURA 2 – Assuntos relacionados ao <i>bullying</i>	32
FIGURA 3 – Percepção dos estudantes – estudo ABRAPIA.....	36
FIGURA 4 – Mapas: Localização geográfica do campo de pesquisa.....	72
FIGURA 5 – Construção dos núcleos de significação.....	107
QUADRO 1 – Estágios do Desenvolvimento Moral.....	53
QUADRO 2 – Número de estudantes participantes por idade.....	73
QUADRO 3 – Características sócio demográficas dos estudantes participantes.....	94
QUADRO 4 – Relação dos objetivos com os núcleos de significação.....	108

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Estudos incluídos para leitura completa.....	27
TABELA 2 – Caracterização das participantes meninas.....	76
TABELA 3 – Caracterização dos participantes meninos.....	76
TABELA 4 – Dados qualitativos das meninas	79
TABELA 5 – Dados qualitativos dos meninos	81

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Resultados da questão: “Você sabe o que é <i>bullying</i> ?”.....	97
GRÁFICO 2– Resultados da questão: “Você já sofreu <i>bullying</i> ?	98
GRÁFICO 3 – Resultados da questão: “Quem mais sofre <i>bullying</i> ?”	99
GRÁFICO 4 – Resultados da questão: “Qual tipo de <i>bullying</i> mais comum?”	100
GRÁFICO 5 – Resultados da questão: “Você já praticou o <i>bullying</i> ?”	102
GRÁFICO 6 – Resultados da questão: “Quem mais pratica o <i>bullying</i> ?”	102
GRÁFICO 7– Resultados da questão: “Quais as características mais comuns nos autores?”	103
GRÁFICO 8 – Resultados da questão: “Você já presenciou alguma cena de <i>bullying</i> ?”	104
GRÁFICO 9 – Resultados da questão: “Você já presenciou alguma cena de <i>bullying</i> na sala de aula?”	104
GRÁFICO 10 – Resultados da questão: “Qual a reação mais comum frente ao <i>bullying</i> ?”	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONEP – Conselho Nacional de Ética em Pesquisa

ECA – Estatuto da criança e do Adolescente

F – Feminino

M – Masculino

MEC – Ministério da Educação

NEP – Núcleo de Educação para a Paz

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PEPSIC – Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia

PNE – Plano Nacional da Educação

PPCT – Processo, Pessoa, Contexto e Tempo

PPGETPEN – Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

SDQ – *Strenghts As Difficulties Questionnarie*

SME – Secretaria Municipal da Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TOC – Transtorno Obsessivo Compulsivo

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 MEMORIAL.....	17
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	18
1.3 APRESENTAÇÃO.....	23
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	25
2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA.....	25
2.2 O <i>BULLYING</i> COMO FORMA DE VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	32
2.2.1 Breve Histórico.....	32
2.2.2 Como o <i>bullying</i> se instala nas escolas.....	38
2.2.3 <i>Bullying</i> e seus atores.....	41
2.2.4 Consequências do <i>Bullying</i>	44
2.2.5 Como prevenir o <i>Bullying</i>	47
2.3 O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	51
2.3.1 O Desenvolvimento da Terceira Infância.....	52
2.3.2 A abordagem da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.....	57
2.4 A VULNERABILIDADE INFANTIL E A VIOLÊNCIA.....	62
2.5 CULTURA DA PAZ.....	67
3 MÉTODO.....	71
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	71
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	71
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	72
3.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	73
3.4.1 Questionário.....	73
3.4.2 Observação Participante.....	74
3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	74
3.6 ANÁLISE DE DADOS.....	75
3.6.1 Análise dos dados de caracterização dos participantes	75

3.6.2 Análise dos dados qualitativos	77
3.6.3 Análise dos dados de acordo com as observações.....	82
4 RESULTADOS/ DISCUSSÃO DOS DADOS.....	93
4.1 RESULTADOS/DISCUSSÃO DOS DADOS DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES.....	142
APÊNDICE B – FICHA DE OBSERVAÇÃO.....	145
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	146

1 INTRODUÇÃO

1.1 MEMORIAL

Comecei minha vida acadêmica no ano de 2008 quando optei por estudar Pedagogia. Escolhi esta formação por se tratar de uma área na qual lidava com o ensino e aprendizagem de crianças e adultos. Sempre me interessei pelo assunto violência e como o mesmo se desenvolve nas crianças e jovens, bem como o motivo que os leva aos atos violentos e cruéis que a sociedade reprime. Neste período, trabalhei na área educacional como professora de uma escola-ONG, localizada na Vila Icaraí, Curitiba. Devido ao alto grau de criminalidade e uso de drogas na região, meu interesse pela temática apenas se intensificou. Diante disso, ao final dos quatro anos de graduação, meu trabalho de conclusão de curso foi o estudo do *bullying* e sua interferência na aprendizagem de adolescentes do Ensino Médio.

Após finalizar esta etapa, tornei-me professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e um ano depois decidi iniciar uma especialização em Neuropedagogia. Neste momento, tornei-me professora do 5º ano do ensino fundamental e me deparei com um estudante de onze anos, que estava em minha turma, usuário de drogas e envolvido com a rede de tráfico da região. Convivendo com esta criança durante o período letivo, meu desejo em estudar a questão da violência aumentou. Foi um ano difícil e conturbado para lidar com esse caso, dada a sua complexidade e a vulnerabilidade pessoal e social do estudante.

Passei um ano na especialização estudando sobre transtornos, síndromes e distúrbios que poderiam influenciar na aprendizagem dos estudantes nas escolas. Ao final do curso, produzi um artigo sobre a Psicopatia e os fatores que desenvolviam este transtorno, baseando-me em estudos bibliográficos e na minha prática docente durante este período.

Ao final do processo de conclusão e entrega do artigo, inscrevi-me no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino, conhecido como Mestrado Profissional – PPGETPEN, com a intenção de me aprofundar ainda mais na temática do *bullying* enquanto forma de violência. Estou nesta jornada para descobrir um pouco mais sobre este fenômeno, focando na prática vivenciada na escola e, para isso, nada melhor do que dar voz às crianças para expressarem o que pensam e sentem sobre o *bullying*.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO

A partir dos estudos e experiências vividas, considera-se o estudo do tema *bullying* importante para a compreensão e prevenção da violência entre crianças no ambiente escolar. O *bullying* e as demais formas de violência acarretam prejuízos à vida estudantil e à formação psicológica, emocional e social das crianças. Por isso, pretende-se analisar como as crianças do 5º ano percebem este fenômeno em suas vidas, em sua sala de aula e na sua escola como um todo. Neste sentido, a importância da temática se torna relevante ao passo que se pode conhecer o que as crianças pensam a respeito desse assunto e, a partir desta percepção, analisar o fenômeno e pensar soluções pedagógicas para ele.

O *bullying*, inicialmente entendido como sendo um dos inimigos das escolas na atualidade e, muitas vezes, encarado como “brincadeiras da idade”, hoje, sabe-se, é produzido nas escolas, principalmente, em decorrência da qualidade dos ambientes, das dinâmicas das relações interpessoais e da forma como os/as professores/as exercem sua função de liderança. O *bullying* tem um poder destrutivo capaz de promover nos estudantes danos psicológicos irreparáveis, causando inúmeras vítimas. Entende-se o *bullying* como o “desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão” (FANTE, 2005, p. 27). *Bullying* também pode ser caracterizado por meio de “comportamentos agressivos, marcados pela repetitividade e assimetria de forças” (OLWEUS, 1993 *apud* BANDEIRA e HULTZ, 2010, p. 2). De acordo com a Lei nº 13.185¹, *bullying* é caracterizado como “todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas” (PORTAL BRASIL, 2015). No ano de 2015, a então Presidente do Brasil Dilma Rousseff sancionou a lei do *bullying* no dia 06 de novembro. Esta lei tem por objetivo

(...) prevenir e combater a prática da intimidação sistemática em toda a sociedade. A abordagem a ser adotada deve evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil. (PORTAL BRASIL, 2015).

¹ Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015, do Brasil, institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*).

A Lei entrou em vigor em um prazo de 90 dias, a partir da data do sancionamento. Segundo o Site Portal Brasil (MEC, 2015), a lei também prevê programas para a capacitação de docentes e equipes pedagógicas para a implementação de projetos de sensibilização e prevenção dentro das escolas, em âmbito federal, estadual e municipal.

Observa-se que o governo brasileiro tem voltado seus olhares para a questão da violência e traz em seu Plano Nacional de Educação (PNE – 2014 a 2024) metas e estratégias para melhorar a qualidade do ensino brasileiro, bem como diretrizes que procuram reduzir as desigualdades sociais, ampliando os conceitos de diversidade e equidade. Para comprovar tal afirmação, a Lei 13.005² de 25 de junho de 2014, em seu Art. 2º, estabelece que “são diretrizes do PNE: (...) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (PORTAL BRASIL, 2014). Isso mostra que a questão da superação e enfrentamento, bem como a prevenção à violência vêm sendo pensadas e estabelecidas como metas para melhorar a condição das escolas. Nota-se também que o governo brasileiro tem considerado o fenômeno *bullying* com novas perspectivas.

O *bullying* pode ser classificado como *direto*, quando o sujeito é agredido diretamente por atos corporais, xingamentos, agressões, roubos, entre outros; ou *indireto*, mais comumente utilizado pelas meninas, onde se enquadram as fofocas, difamações, atitudes de indiferença e isolamento, que atualmente há um redimensionamento às redes sociais, muitas vezes usadas para disseminação de tais atos (LOPES NETO, 2005).

A direta inclui agressões físicas (bater, chutar, tomar pertences) e verbais (apelidar de maneira pejorativa e discriminatória, insultar, constranger); a indireta talvez seja a que mais prejuízo provoque, uma vez que pode criar traumas irreversíveis. Esta última acontece através de disseminação de rumores desagradáveis e desqualificantes, visando a discriminação e exclusão da vítima de seu grupo social. (FANTE, 2005, p. 50).

Considera-se relevante o estudo deste tema (FANTE, 2005; SILVA, 2010), pois por meio de questionamentos e reflexões, observa-se que o fenômeno *bullying* vem sendo praticado há muito tempo, sem que recebesse a devida atenção como

² Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional da Educação.

causador de transtornos biopsicossociais, principalmente, na vítima. De fato, são vistos através da mídia muitos casos relacionados às violências dentro das escolas e, por falta de informações ou atribuindo este fato a “brincadeiras” não se deu, até recentemente, o devido valor ao fenômeno.

O interesse pela temática se intensificou diante da maneira como o fenômeno vem se disseminando dentro e fora do ambiente escolar e, sobretudo, pelos danos causados no desenvolvimento cognitivo dos envolvidos, além de problemas psicológicos, tendo muitas vezes reações extremas, como as recentes tragédias ocorridas em escolas. Em vários lugares do mundo, adolescentes e crianças alvos/autores de *bullying* em alguma fase da vida escolar, foram protagonistas de chacinas. Ressalte-se que “o *bullying*, sutilmente vem se disseminando entre os escolares, cresce e envolve, de forma quase epidêmica, um número cada vez maior de alunos. Sua ação maléfica traumatiza o psiquismo de suas vítimas, provocando um conjunto de sinais muito específicos” (FANTE, 2005 p. 9).

Por meio dos estudos dos especialistas da área (FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005; 2011; ABRAMOVAY; LIMA; VARELLA, 2003), pode-se reconhecer que este fenômeno mundial precisa ser entendido e diagnosticado em escolares, afim de ajudar os estudantes vitimizados por esta violência a encararem de uma forma pacífica seus problemas e diferenças. Portanto, acredita-se que a presente pesquisa sobre a percepção das crianças em relação ao *bullying* possui relevância e importância na área da Educação, pois a mesma ajudará no processo de construção do conhecimento acerca do tema proposto, trazendo o olhar da criança sobre a temática em questão. Para isto, é importante saber o que os próprios estudantes, envolvidos ou não neste fenômeno, conhecem a respeito do *bullying*. Além disso, é preciso, também, uma formação adequada nesta área por parte dos docentes, bem como de medidas eficazes que previnam esta violência no âmbito escolar. Fante (2005, p. 91) convida a refletir que

a intolerância, a ausência de parâmetros que orientem a convivência pacífica e a falta de habilidade para resolver os conflitos são algumas das principais dificuldades detectadas no ambiente escolar. Atualmente, a matéria mais difícil da escola não é a matemática ou a biologia; a convivência para muitos alunos e de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil de ser aprendida.

Dada à incidência de *bullying* que tem sido identificado no contexto escolar e, considerando a relevância de mapear as características desse tipo de fenômeno, a presente dissertação pretende problematizar este tipo de violência a partir das percepções dos estudantes de uma escola de ensino fundamental. Assim, o problema de pesquisa questiona: o que as crianças pensam sobre o *bullying*? Quais representações os estudantes do 5º ano têm sobre o *bullying*? O que eles sentem ao presenciar ou vivenciar este fenômeno em sua escola?

A pesquisa realizada para dar o suporte empírico dessa dissertação é de natureza exploratória que, segundo Piovesan e Temporini (1995, p. 318), “tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere”. A pesquisa é de caráter qualitativo, sem deixar de considerar os dados quantitativos que, de acordo com Minayo e Sanches (1993, p.247) “esses métodos são de natureza diferenciada, mas se complementam na compreensão da realidade social”. Para a coleta de dados foram utilizados questionário e observação participante. Participaram do estudo, em média, 38 estudantes com idade entre 9 e 11 anos, de ambos os sexos, que frequentam o 5º ano de uma Escola Municipal de Curitiba. Os participantes da pesquisa foram aqueles que aceitaram participar e cujos pais/mães autorizaram com a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para análise qualitativa dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo segundo a proposta de Núcleos de Significação, no modelo de Aguiar e Ozella (2006).

O principal foco desta pesquisa é o fenômeno *bullying*, sob a percepção dos alunos do 5º ano do ensino fundamental. Espera-se que as perguntas indagadas no início desta pesquisa possam ajudar no entendimento deste fenômeno no contexto das escolas, conhecendo a percepção dos estudantes em relação a este tipo de violência, bem como os fatores a ele relacionados e que podem inibir ou dificultar que os mesmos exponham sobre ele. Além disso, espera-se também entender o lado social e emocional de cada participante em relação ao *bullying* e suas possíveis consequências, por meio dos dados coletados e da revisão de literatura.

A base teórica é oriunda da literatura acadêmica (artigos científicos buscados nos principais indexadores – *Scielo*, *PepSic* e *Capes Periódicos* - sobre o tema proposto e livros – autores como Cléo Fante e Aramis Lopes Neto, que

fundamentaram a discussão dos dados obtidos no questionário respondido pelos estudantes e através das observações participantes.

Nos estudos sobre o *bullying* na área Educacional, poucos autores se destacam. Destaque à professora e educadora Cléo Fante³, que desenvolveu o Projeto Educar para a Paz em São Paulo e Aramis Lopes Neto⁴, pediatra, que criou projetos para diminuição da violência no Brasil, junto a ABRAPIA. Atualmente, no Paraná, destaca-se neste trabalho, o Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho, coordenador do Núcleo de Estudos e Formação de Professores em Educação para a Paz e Convivências (NEP/UEPG), dando ênfase aos estudos da Cultura da Paz e a Prof^a Dr^a Maria Cristina Elias Esper Stival, autora de vários estudos voltados ao *bullying* e a violência escolar. Outros autores que fundamentaram teoricamente a pesquisa são Urie Bronfenbrenner (2011), com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e Jean Piaget (1994), com a Teoria do Desenvolvimento Moral na criança.

Objetivo Geral

- Verificar como os estudantes do 5ºano do Ensino Fundamental de uma escola pública percebem o *bullying* em seu cotidiano escolar.

Objetivos específicos

- Identificar o processo histórico do fenômeno *bullying* no Brasil e como este impacta a dinâmica escolar.
- Caracterizar o *bullying* segundo as percepções dos estudantes do 5ª ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal em Curitiba;
- Comparar o *bullying* entre os participantes na perspectiva de gênero;
- Descrever os impactos do *bullying* na vida escolar, bem como as interferências no emocional e no social dos estudantes na literatura acadêmica;

³ Autora do Projeto Educar para Paz, composto por estratégias psicopedagógicas que auxiliam pais, professores e estudantes sobre o *bullying* escolar. O projeto foi implantado pioneiramente em uma escola municipal de São Paulo e atualmente é referência em outras escolas do Brasil e no exterior.

⁴ Pediatra, chefe do departamento de prevenção a crianças e adolescentes em risco da SBP e autor de vários livros e artigos relacionados ao *Bullying*, realizou pesquisas pertinentes junto a ABRAPIA. Estes estudos foram realizados no período de 2011 e foram indexados no site BVS. Faleceu em 2014.

- Identificar as formas de prevenção na escola e na família já descritas na literatura acadêmica e na escola.

Pressupostos:

- Abusos físicos (chutar, bater, empurrar) e abusos verbais (xingar, fazer fofocas) são ações vivenciadas pelas crianças como violência na escola;
- A Teoria Bioecológica é adequada para explicar a presença do *bullying* na escola;
- O *bullying* está relacionado a comportamentos discriminatórios e a modelos desarmônicos de relacionamentos parentais e sociais.

1.3 APRESENTAÇÃO

Para apresentação da pesquisa, este estudo foi organizado em cinco capítulos, sendo o primeiro o que contempla esta introdução, na qual se apresentou a experiência profissional da pesquisadora e sua vinculação com o tema de pesquisa, bem como a introdução ao assunto propriamente dito. Também foram apresentados o problema de pesquisa, sua metodologia, seus objetivos, pressupostos e justificativa. O segundo capítulo trata dos fundamentos teóricos que permeiam esta pesquisa. Inicia com a revisão sistemática, usando os descritores *Bullying*, *Vitimização entre pares (victimization)*, *Violência escolar (student violence)* e *Agressão (aggression)*. Usou-se o operador booleano “AND” para fazer as ligações necessárias à busca nos indexadores. Aborda o fenômeno *bullying* na escola, numa perspectiva histórica, seus possíveis impactos na vida estudantil, emocional, social e psicológica das crianças envolvidas e formas de prevenção encontradas na literatura acadêmica, reconhecendo a complexidade social das diversas violências e optou-se na presente pesquisa o aprofundamento da dimensão deste fenômeno. Segue apresentando as linhas teóricas sobre o desenvolvimento humano, com o foco na criança da Terceira Infância e na Teoria da Moral de Jean Piaget, bem como com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

O terceiro capítulo descreve a metodologia de pesquisa: seu delineamento, características dos participantes da pesquisa, o procedimento de coleta e análise dos dados, baseada nos Núcleos de Significação e o campo de pesquisa. Os procedimentos éticos da pesquisa também são apresentados neste capítulo. No

quarto capítulo são apresentados os resultados, a análise e a sua discussão. O quinto capítulo traz as considerações finais. Seguidas pelas referências e os apêndices.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA

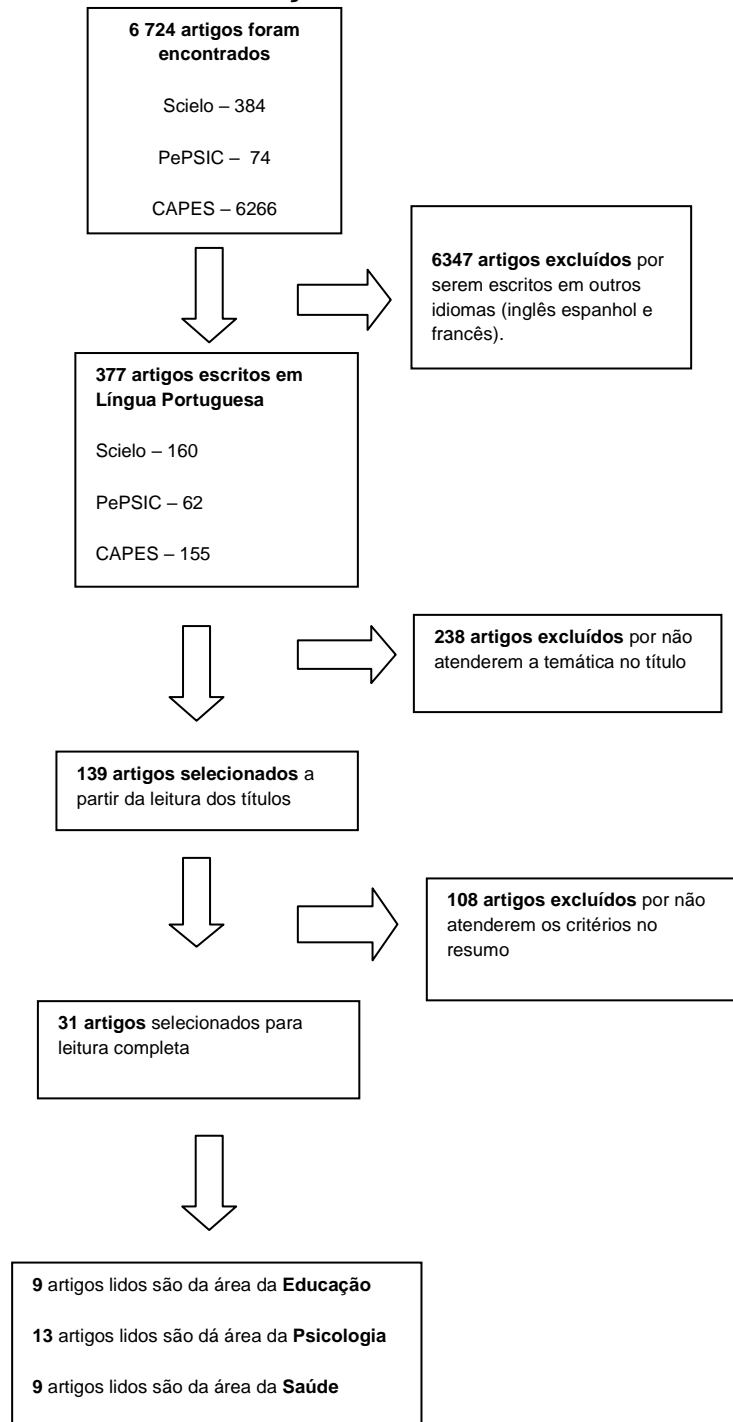
A busca pelo material de leitura foi realizada de janeiro a março de 2016 e realimentada em setembro e outubro do mesmo ano. Para apresentar de forma mais sistematizada a produção de artigos sobre o tema *bullying* foi delimitado um período de dez anos (2005-2015) para a busca, considerando os artigos em português. Foram utilizados os seguintes indexadores: *SciELO*, *PePSIC* e *CAPES Periódicos*. A principal área escolhida para busca foi a Educação. A escolha dos indexadores na área da Psicologia e Saúde se deu pelo fato de que a temática desta pesquisa é explorada nestes campos de estudo de forma mais abrangente. Utilizaram-se os descritores *Bullying*, *Vitimização entre pares (victimization)*, *violência escolar (student violence)* e *agressão (agression)* de acordo com o *Thesaurus*. Para realizar as combinações necessárias, usou-se o operador booleano “AND”.

Os artigos escolhidos foram selecionados de modo independente pela pesquisadora a partir dos seguintes critérios: ter ligação com a temática da pesquisa; a publicação destes artigos serem na área da educação, psicologia e/ou saúde; estudos publicados entre o período de 2005 a 2015 em língua portuguesa; pesquisas voltadas a estudantes do ensino fundamental e a definição e caracterização do fenômeno *bullying*. A primeira seleção foi feita a partir dos títulos de interesse que fossem realmente relevantes à pesquisa. A partir disso, foi feita a leitura dos resumos para identificar ligação com a temática. Os que não atenderam as recomendações dos títulos e resumos foram excluídos. Com base neste processo, selecionou-se 31 pesquisas (TABELA 1) para leitura completa e análise do conteúdo dos artigos. Outros livros e artigos foram incluídos durante a produção da escrita da pesquisa, pois foram relevantes para o tema.

A figura 1 mostra um fluxograma sobre o processo de seleção dos artigos para o presente estudo. Foram encontrados 6724 artigos nesta revisão. Seguindo o primeiro critério, 377 artigos foram selecionados por serem escritos em Língua Portuguesa. Sendo assim, 6347 artigos foram excluídos por serem escritos em outros idiomas. Após uma primeira busca por títulos, 139 estudos foram separados para a leitura dos seus resumos e destes, 31 foram considerados relevantes para a

leitura completa. Feita a leitura na íntegra, sete artigos foram selecionados para comporem esta pesquisa como parte de sua fundamentação teórica.

FIGURA 1 - FLUXOGRAMA DE SELEÇÃO DOS ARTIGOS PARA A PESQUISA



FONTE: Os autores (2016).

Os números e tipos de artigos encontrados mostram que o *bullying* tem sido pouco estudado na área da Educação e nas escolas, comparativamente às áreas da saúde e psicologia. A escola é um microssistema importante para as relações

interpessoais da criança e onde ela estabelecerá ligações entre pares. Isso demonstra a fragilidade do tema sob o foco educacional. As hipóteses para a falta de estudos na área Educacional, como a baixa importância da temática, a condição do *bullying* ser caracterizado como “brincadeiras da idade”, o discurso social das violências nas escolas, a falta de intervenções efetivas e a banalização social das violências demonstram esta possível lacuna nas pesquisas.

Esta revisão sistemática tem por objetivo analisar, na área educacional, os artigos que discutem o ‘olhar’ do estudante do Ensino Fundamental acerca do *bullying*. Os critérios estabelecidos têm por base o objetivo inicial da pesquisa: verificar como as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública percebem o *bullying* e seu impacto no seu desenvolvimento humano. No entanto, a busca nos indexadores revelou que, dentre os nove trabalhos publicados na área educacional, em Língua Portuguesa, apenas cinco deles se aproximam do objetivo proposto pela pesquisa. Não foram encontradas pesquisas diretamente relacionadas ao foco deste estudo, dentro dos critérios estabelecidos na busca. Nas áreas de Psicologia e Saúde o tema *bullying* é mais explorado do que na Educação. A Figura 2 mostra os estudos incluídos na revisão sistemática, descrevendo o ano de publicação, os autores, o título, os participantes da pesquisa, instrumentos utilizados para análise, periódicos e algumas considerações finais dos autores do artigo.

TABELA 1 – ARTIGOS INCLUÍDOS PARA LEITURA COMPLETA

ANO	AUTORES	TÍTULO	PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS	REVISTA	GRANDE ÁREA	CONCLUSÕES
2005	LOPES NETO, Aramis.	<i>Bullying</i> : – comportamento agressivo entre estudantes.	Revisão de Literatura		Jornal de Pediatria	Saúde	Prevenção é necessária como medida de saúde pública.
2006	CALIMAN, Geraldo	Estudantes em situação de risco e prevenção.	Revisão de Literatura		Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.	Educação	Hipóteses de intervenção que obtenham êxito.
2008	ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antonio Alvaro Soares.	Do <i>bullying</i> ao Preconceito: os desafios da barbárie à educação	Revisão de Literatura		Psicologia & Sociedade	Psicologia	Diminuir o <i>bullying</i> por meio das experiências vividas nas relações sociais.
2009	FRANCISCO, Marcos Vinicius; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra.	Um Estudo sobre <i>Bullying</i> entre Escolares do Ensino Fundamental.	283 estudantes (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental).	Questionário semi aberto	Psicologia: Reflexão e Crítica	Psicologia	Dimensões e presença do <i>Bullying</i> no ambiente escolar.
2009	GROSSI, Patrícia Krieger; SANTOS, Andréia Mendes.	Desvendando o fenômeno <i>bullying</i> nas escolas públicas de Porto Alegre,	192 estudantes (Ensino Fundamental Final e Ensino Médio).	Questionário e grupos focais.	Rev. Portuguesa de Educação	Educação	70% dos alunos percebem o <i>bullying</i> na escola e 40% consideram ruins suas relações

RS, Brasil.							interpessoais com colegas.
2009	PINHEIRO, Fernanda Martins França; WILLIAMS, Lucia Cavalcante de Albuquerque.	Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no Ensino Fundamental.	239 estudantes (entre 11 e 15 anos).	Questionário	Cadernos de Pesquisa	Educação	Associação com violência doméstica e o <i>bullying</i> .
2009	LISBOA, Carolina; BRAGA, Luiza de Lima; EBERT, Guilherme.	O fenômeno <i>bullying</i> ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção.	Revisão de Literatura		Contextos Clínicos	Saúde	Sugerem-se pontos para discussão e reflexão.
2009	CALBO, Adriano Severo; et.al.	<i>Bullying</i> na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares.	143 estudantes (entre 9 e 15 anos).	<i>Peer Assessment</i> (lista com trinta afirmativas que descrevem o comportamento de colegas).	Contextos Clínicos	Saúde	26,57% já se envolveram em situações de <i>bullying</i> (meninos em escala mais elevada).
2010	TORO, Giovana Vidotto Roman; NEVES, Anamaria Silva; REZENDE, Paula Cristina Medeiros.	<i>Bullying</i> , o exercício da violência em contexto escolar: reflexos sobre um sintoma social.	Três docentes; vice diretora e supervisora pedagógica.	Revisão bibliográfica, Observações participantes e entrevista semi estruturada.	Psicologia: Teoria e Prática	Psicologia	Evidenciou-se um jogo assimétrico de poder entre alunos e professores; cenário incentivador.
2010	STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque.	Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente.	Revisão de Literatura		Temas em Psicologia	Psicologia	Aprofundamento nos estudos.
2011	LOPEZ, Rita; AMARAL, Ana Filipa; BARROSO, Teresa.	Fatores implicados no fenômeno de <i>bullying</i> em contexto escolar: revisão integrada da literatura.	Revisão Sistemática	Critérios de inclusão e exclusão.	Rev. Enferm. Referência	Saúde	Quatro tipologias de risco: sócias demográficas, pessoais, familiares e escolares.
2011	MOURA, Danilo Rolim de; CRUZ, Ana Catarina; QUEVEDO, Luciana de Ávila.	Prevalência e características de escolares vítimas de <i>bullying</i> .	1075 estudantes (1º ao 9º ano do Ensino Fundamental).	Questionário KIDSCAPE	Jornal de Pediatria	Saúde	Identificação de características e comportamentos peculiares do <i>bullying</i> que podem ser úteis às políticas locais.
2011	SENRA, Luciana Xavier; LOURENÇO, Lélío Moura; PEREIRA, Beatriz Oliveira.	Características da Relação entre Violência Doméstica e <i>bullying</i> : Revisão Sistemática da Literatura.	Pesquisa Bibliométrica		Rev. Interinstitucional de Psicologia.	Psicologia	De 2007 a 2010 foram os anos de maior produtividade na área do fenômeno.
2012	BANDEIRA, Claudia Moraes; HULTS, Claudio Simon.	<i>Bullying</i> : prevalência, implicações e diferenças entre gêneros.	465 estudantes (crianças e adolescentes)	Questionário	Psicologia Escolar e Educacional	Educação	Número elevado de envolvidos no <i>bullying</i> ; diferenças de agressões entre o sexo masculino e feminino.
2012	MALTA, Deborah Carvalho; et.al.	<i>Bullying</i> em escolares brasileiros: análise da	Censo Escolar 2011: 132. 123 estudantes	Análise dos dados por meio de aplicativo de	Rev. Bras. Epidemiol. Pense	Saúde	Identificação de frequência e ocorrência do <i>Bullying</i> nas

		Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012).		Smartphone.			escolas.
2012	SCHULTZ, Naiane Carvalho Wendt; et.al	A compreensão sistêmica do <i>bullying</i> .	Revisão de Literatura		Psicologia em Estudo	Psicologia	O fenômeno <i>bullying</i> faz parte de um contexto e deve ser visco como um sistema complexo.
2012	LOURENÇO, Lélío Moura; SENRA, Luciana Xavier.	A violência familiar como fator de risco para o <i>bullying</i> escolar: contexto e possibilidades de intervenção.	Revisão de Literatura		Aletheia		Países como EUA e Espanha são os maiores em publicações; Prejuízos mais comuns são danos físicos e psicológicos.
2012	ZOCOLER, Poliana Soares Quinato; SILVA, Jaqueline Batista de Oliveira.	A influência do ambiente sociomoral sobre as práticas de <i>bullying</i> em sala de aula.	40 estudantes (6º ano do Ensino Fundamental)	Dois questionários	Colloquium Humanarum	Educação	Papel relevante do professor na construção da autonomia moral dos alunos e em suas relações interpessoais.
2013	OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; PASINI, Audri Inês; LEVANDOWSKI, Gabriel.	O <i>bullying</i> escolar no Brasil: Uma revisão de artigos científicos.	Revisão sistemática	Análise de conteúdo	Psicologia: Teoria e Prática	Psicologia	Fenômeno vem ganhando destaque nas publicações.
2013	SANTOS, Larissa Chaves de Sousa; et.al.	A cultura <i>bullying</i> na escola a partir do olhar das vítimas.	Cinco alunos identificados como alvos	Observações, questionário e entrevista.	Est. E Pesq. Em Psicologia	Psicologia	Taxas de dificuldade de concentração, comunicação e baixo rendimento escolar.
2013	LAMAS, Karen Cristina Alves; FREITAS, Eduarda Rezende; BARBOSA, Altemir José Gonçalves.	<i>Bullying</i> e Relação Professor-Aluno: Percepções de Estudantes do Ensino Fundamental.	443 estudantes (4º ao 9º ano do Ensino Fundamental).	Autorrelato e questionário.	Psico	Psicologia	Alta prevalência - 20% dos alunos vitimizadas – sala de aula.
2014	NERSELLO, Francine; et.al.	Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos	Revisão Sistemática em três bases de dados	Selecionados de modo independente por duas pesquisadoras	Rev. Bras. Matern. Infant.	Saúde	Poucos estudos quantitativos na área de violência nas escolas
2014	SANTOS, Mariana Michelen; KIENEN, Nádia.	Características do <i>bullying</i> na Percepção de Alunos e Professores de uma Escola de Ensino Fundamental.	83 estudantes (entre 11 e 16 anos); 6 professores	Questionário, entrevista (análise de conteúdo e análise estatística).	Temas em Psicologia	Psicologia	Definição restrita do conceito de <i>bullying</i> ; práticas diretas são mais identificadas – salas de aula e pátios.
2014	GURPILHARES, Marlene Silva Sardinha; et.al.	<i>Bullying</i> na Escola: um sofrimento.	Revisão de Literatura		ECCOM	Educação	Debates e reflexões sobre o <i>bullying</i> .

2015	OLIVEIRA, Wanderlei Abadio; et.al.	Interfaces entre família e o <i>bullying</i> escolar: uma revisão sistemática.	Revisão sistemática feita em três bases de dados.	Divisão dos artigos em sete categorias	Psico USF	Psicologia	Associação de aspectos familiares ao <i>bullying</i> na escola.
2015	ZEQUINÃO, Marcela Almeida; et.al.	<i>Bullying</i> : um fenômeno multifacetado	409 estudantes (crianças e adolescentes do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental).	Questionário adaptado de Olwels	Ed. Pesqui.	Educação	29,8% meninos e 40,5% meninas são vítimas; 32,3% meninos e 24,6% meninas são agressores. Busca de alternativas para diminuição do <i>bullying</i> .
2015	BORSA, Juliane Callegaro; PETRUCCI, Geovanna Wanderley; KOLLER, Sílvia Helena	A participação dos pais nas pesquisas sobre o <i>bullying</i> escolar	Revisão de Literatura		Psicologia Esc. E Ed.	Educação	Inclusão maior dos pais nas pesquisas sobre <i>bullying</i>
2015	SAMPAIO, Julliane Messias Cordeiro; et.al.	Prevalência do <i>bullying</i> e emoções de estudantes envolvidos	232 estudantes (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental)	Questionário	Texto Contexto Enferm.	Saúde	22,2% das vítimas e 17,4% dos agressores sentem raiva; Problema de saúde pública.
2015	TREVISOL, Maria Teresa Ceron; UBERTI, Luana.	<i>Bullying</i> na escola: a compreensão do aluno no papel da testemunha.	171 alunos de escolas pública e particular (entre 12 e 16 anos).	Questionário estruturado	Psicologia: Teoria e Prática	Psicologia	Sentimento de medo, pena e tristeza estão associados às testemunhas; Relação intra e interpessoal envolvem o <i>bullying</i> .
2015	BRINO, Raquel de Faria; LIMA, Maria Helena do Carmo Gomes.	Compreendendo estudantes vítimas de <i>bullying</i> : Para quem eles revelam?	35 estudantes (entre 10 e 12 anos).	Dois questionários	Psic. Da Ed.	Educação	82,85% dos estudantes, vítimas do <i>bullying</i> , revelam seu sofrimento a alguém.
2015	SANTOS, Mariana Michelenia; KIENEN, Nádia; PERKOSKI, Izadora Ribeiro.	<i>Bullying</i> : Atitudes, Consequências e Medidas Preventivas na Percepção de Professores e Alunos do Ensino Fundamental.	83 estudantes (entre 11 e 16 anos); 6 professores	Questionário, entrevista (análise de conteúdo e análise estatística).	Temas em Psicologia	Psicologia	Relevância quanto à medidas de prevenção – palestras e reuniões.
2015	MATTOS, Michele Ziegler de; JAEGER, Angelita Alice.	<i>Bullying</i> e as relações de gênero presentes na escola.	95 estudantes (6º ao 8º ano do Ensino Fundamental) e equipe diretiva	Questionário, observações e conversas informais.	Movimento	Saúde	Prevalência da agressão verbal em meninos.

FONTE: Os autores (2016).

Os estudos incluídos nesta revisão foram publicados entre 2005 e 2015, e a maior incidência de publicações foi entre os anos de 2009 a 2015. Ressalta-se, portanto, que houve um crescimento nos estudos voltados ao *bullying* nos últimos anos nas áreas educacional, psicológica e médica. No entanto, mesmo havendo um

crescimento considerável nos estudos sobre a temática, ainda sente-se a necessidade no aprofundamento em pesquisas. Nota-se, nos artigos analisados, pela leitura dos títulos, resumos e leitura completa, que há ênfase nas pesquisas voltadas a conceituação do fenômeno, bem como o perfil dos participantes (alvo, autor e testemunha), questões para prevenção e enfrentamento, variáveis ambientais que ajudam na promoção do *bullying* (escola, família, sociedade) e a percepção dos pais, professores, adolescentes, mas poucos deles voltados ao Ensino Fundamental inicial e a percepção deste estudante frente ao *bullying*, mostrando que poucas pesquisas dão voz e vez às crianças, desta faixa de escolarização. Este cenário complexo fala mais sobre o *bullying* em si e suas características. É importante observar que os artigos mais recentes procuram ouvir mais os alvos, relacionando o fenômeno com outros indicadores e contextos diferenciados, como a questão de gênero, família, ambientes e medidas preventivas.

Há também pesquisas realizadas tendo o foco na violência escolar, na relação professor-estudante, nas altas habilidades, na gestão escolar, em projetos de prevenção e intervenção, nas representações sociais e reflexões sobre o tema proposto nesta pesquisa. Em geral, os estudantes das escolas municipais e particulares são os participantes e o instrumento mais utilizado é o questionário para coleta de dados. A maioria dos artigos conclui que ainda há muito a se fazer dentro da temática, propondo assim, novos estudos e pesquisas sobre o *bullying*, pois ele ainda é visto nas escolas como algo natural e da idade. A Figura 2 mostra os assuntos que surgiram com maior destaque na pesquisa realizada.

FIGURA 2 – ASSUNTOS RELACIONADOS AO *BULLYING*

FONTE: Os autores (2016).

A fundamentação teórica acerca do *bullying*, abordando conceitos, características, dados de pesquisas teóricas e meios de prevenção que estruturam e embasam a presente pesquisa é apresentada a seguir.

2.2 O *BULLYING* COMO FORMA DE VIOLÊNCIA ESCOLAR

2.2.1 Breve Histórico

O processo de formação humana está ligado ao desenvolvimento físico e mental que ocorrem com mais intensidade nos períodos da infância e adolescência. Todas as experiências vivenciadas neste período contribuem para a construção de um ser humano social. Inserida no ambiente escolar, a criança passa a conviver com outros indivíduos que buscam o espaço enquanto pessoas, na convivência entre pares. Essas experiências em geral, são boas e saudáveis. No entanto, muitas crianças

fracassam neste período e se tornam vítimas de agressões ou adotam comportamentos agressivos. Esta agressividade dentro do ambiente escolar, entre pares, finalmente foi notada e vem sendo estudada por diferentes áreas do conhecimento humano, o que permite compreendê-la e atuar na sua prevenção.

O *bullying* é um fenômeno mundial que sempre existiu, mas foi a partir da década de 70, na Suécia, que houve interesse da sociedade em explicar os conflitos, tipificados por violências, gerados dentro das escolas entre crianças e adolescentes. No final do ano de 1982, três adolescentes na Noruega se suicidaram por motivo de maus-tratos dos colegas na escola. Houve então intensa mobilização de escolas e da sociedade em geral sobre este fato para a realização de campanhas de prevenção à violência no ambiente escolar (FANTE, 2005).

Neste período, Dan Olweus, um pesquisador da Universidade de Bergen, Suécia, desenvolveu os primeiros critérios para descobrir fatores relacionados a estas violências escolares entre alvos e autores. “O objetivo principal de Olweus era avaliar as taxas de ocorrência e as formas pelas quais o *bullying* se apresentava na vida escolar das crianças e dos adolescentes de seu país” (SILVA, 2010, p. 111). Olweus constatou que a cada sete estudantes nas escolas, um era vítima de *bullying*.

Após esta mobilização de Olweus, pesquisadores de outros países (LOPES NETO, 2005; FANTE, 2005; MOURA, CRUZ; QUEVEDO, 2011) começaram a estudar sobre este fenômeno e constataram que cerca de 35% dos estudantes em idade escolar estão envolvidos em atos violentos e *bullying* dentro das escolas. Destes, 50,5% dos casos são de predomínio masculino e 49,5% de predomínio feminino. “Uma possível explicação pode ser dada no sentido de que os meninos sofrem *bullying* de uma forma física mais direta, enquanto que as meninas, de forma verbal e exclusão, o que é menos visível e percebido” (MOURA; CRUZ; QUEVEDO, 2011, p.21). Os meninos tendem a usar de violência explícita e por isso ficam em maior evidência, enquanto as meninas usam formas implícitas, como a difamação e as fofocas, por exemplo.

Entre os agressores, observa-se um predomínio do sexo masculino, enquanto que, no papel de vítima, não há diferenças entre gêneros. O fato de os meninos envolverem-se em atos de *bullying* mais comumente não indica necessariamente que sejam mais agressivos, mas sim que têm maior possibilidade de adotar esse tipo de comportamento. Já a dificuldade em

identificar-se o *bullying* entre as meninas pode estar relacionada ao uso de formas mais sutis. (LOPES NETO, 2005 p. 166).

Olweus também realizou vários estudos (FANTE, 2005) voltados a grupos de adolescentes entre 12 e 16 anos, na época em que a preocupação se alastrou pelo país da Noruega, e constatou que 60% dos adolescentes agressores da região já tinham pelo menos uma condenação legal antes dos 24 anos de idade. Estes estudos também foram realizados em outros países, como por exemplo, os Estados Unidos, que obteve a mesma constatação em relação a seus adolescentes em idade escolar. Olweus também observou que a maioria dos *bullies*⁵ inicia a sua vida de agressividade na infância e geralmente isso acontece pela falta de limites dos pais em relação a sua educação ou porque vivem relações conflituosas em suas famílias. “Estudos indicam que a prevalência de estudantes vitimizados varia de 8 a 46%, e de agressores, de 5 a 30%” (LOPES NETO, 2005, p.165).

As pesquisas apontaram que as crianças e os adolescentes autores de *Bullying* tendem de fato a adotar comportamentos antissociais nos primeiros anos da vida escolar. A maioria deles se comporta assim por uma nítida falta de limites em seus processos de educação. A ausência de um modelo educativo que associe autorrealização pessoal com atitudes socialmente produtivas e solidárias faz com que os agressores se sintam gratificados somente com atitudes egoístas e maldosas, que lhes conferem notoriedade e autoridade sobre os demais alunos. (SILVA, 2010, p. 155).

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) em seu mais recente relatório sobre violência e *bullying*, lançado no Simpósio Internacional sobre Violência Escolar e *bullying*, realizado em Seul, Coréia do Sul, em janeiro de 2017, com o objetivo de apoiar as estratégias globais de intervenção e prevenção à violência no interior das escolas, trouxe novos dados sobre o fenômeno. O relatório trouxe o destaque para situações de *bullying* envolvendo as relações de gênero e diversidade e espera-se que estes dados possam ainda reafirmar as políticas públicas e ações de prevenção para a diminuição das agressões no ambiente escolar.

O Relatório da Situação Global destaca que a violência escolar é impulsionada por dinâmicas de poder desiguais, que muitas vezes são

⁵ *Bullie*, da língua inglesa, significa valentão. Vem do verbo amedrontar, difamar (LOPES NETO, 2011).

reforçadas por normas e estereótipos de gênero, orientação sexual e demais fatores que contribuem para a marginalização – como pobreza, identidade étnica ou idioma. Em uma pesquisa de opinião sobre experiência com *bullying* [3] - realizada em 2016, respondida por 100 mil jovens de 18 países - 25% relataram que sofreram *bullying* em decorrência de sua aparência física, 25% em decorrência de seu gênero ou orientação sexual e 25% em decorrência de sua origem étnica ou nacionalidade (UNESCO, 2017, não p.).

No Brasil, o fenômeno ainda é pouco estudado e em muitos casos é visto como violência explícita e não velada (FANTE, 2005). As observações feitas por essa autora em quatro escolas situadas no Brasil, especificamente no interior de São Paulo, fizeram-na concluir que há a presença do fenômeno *bullying* em 100% das escolas. Cita como causas principais a falta de educação por parte da família e a reprodução dos maus-tratos sofridos em casa. Além disso, os lugares onde ocorre a maior incidência do fenômeno são os pátios da escola em intervalos e recreios e a sala de aula. Para os alvos, o que opera em maior escala é a lei do silêncio. Eles preferem não contar para não serem ainda mais agredidos. As consequências disso são a evasão, interferência na aprendizagem, suportar calados o ataque, prejudicando ainda mais as emoções e autoestima ou se tornarem alvos/autores, reproduzindo o que vivem na escola em outros ambientes (FANTE, 2005).

O *bullying* é objeto de preocupação de pesquisadores, educadores e profissionais da saúde do mundo inteiro, por ocorrer em qualquer tipo de escola - primária ou secundária, pública ou privada, rural ou urbana - e independentemente das condições sociais e econômicas das pessoas envolvidas. Paradoxalmente, ocorre justamente no lugar em que, em tese, as crianças e adolescentes deveriam aprender a conviver socialmente com respeito ao outro e a exercitar e desenvolver sua individualidade e subjetividade sem coerção. (SCHULTZ; DUQUE; SILVA; SOUZA; ASSINI; CARNEIRO, 2012, p 248).

Em 2011, Moura, Cruz e Quevedo (2011) realizaram um estudo em duas escolas do estado do Rio Grande do Sul, públicas, contando com a participação de 1075 estudantes. “Este estudo teve como objetivo descrever a prevalência e as características das vítimas de *bullying* em duas escolas públicas” (p.20). Para a avaliação desta prevalência, os pesquisadores utilizaram um questionário denominado “*Strengths and Difficulties Questionnaire*”⁶(SDQ) em crianças e pais. O SDQ é “utilizado para triagem de problemas de saúde mental em crianças dos 4 aos

⁶ Questionário sobre forças e dificuldades.

17 anos” (p.20). Os resultados desta pesquisa foram impactantes. A prevalência de estudantes que sofreram *bullying* foi de 17,6%. A maioria das agressões aconteceu no pátio da escola (55,1%). Quanto ao tipo de intimidação, 75,1% foram verbais, 62,4% físicas, 23,8% emocionais, 6,3% racistas e 1,1% sexuais. Dentre os alvos, 47,1% revelaram já ter provocado *bullying* na escola e observa-se que os dados brasileiros são semelhantes aos que Dan Olweus realizou no país da Noruega. “Nos estudos pioneiros de Olweus(1993), em torno de 15% dos estudantes suecos estavam envolvidos como vítimas ou provocadores de *bullying*” (p.21).

No Brasil, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência (ABRAPIA) se dedica aos estudos do *bullying* e a sua divulgação desde 2001. Lopes Neto (2005) também realizou pesquisas juntamente com esta Associação, onde desenvolveram um projeto com duração de um ano, denominado “Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes”. O objetivo deste projeto era investigar as principais características dos atos violentos em 5.500 estudantes entre quinta e oitava séries do Ensino Fundamental e desenvolver possíveis formas de prevenção.

FIGURA 3 – PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES - ESTUDO ABRAPIA

Tabela 1 - Percepção dos estudantes quanto à prática de *bullying* nas escolas

Dados da pesquisa inicial da ABRAPIA
<ul style="list-style-type: none"> • 40,5% dos alunos admitiram estar diretamente envolvidos em atos de <i>bullying</i>, sendo 16,9% como alvos, 12,7% como autores e 10,9% ora como alvos, ora como autores; • 60,2% dos alunos afirmaram que o <i>bullying</i> ocorre mais freqüentemente dentro das salas de aula; • 80% dos estudantes manifestaram sentimentos contrários aos atos de <i>bullying</i>, como medo, pena, tristeza, etc. • 41,6% dos que admitiram ser alvos de <i>bullying</i> disseram não ter solicitado ajuda aos colegas, professores ou família; • entre aqueles que pediram auxílio para reduzir ou cessar seu sofrimento, o objetivo só foi atingido em 23,7% dos casos; • 69,3% dos jovens admitiram não saber as razões que levam à ocorrência de <i>bullying</i> ou acreditam tratar-se de uma forma de brincadeira; • entre os alunos autores de <i>bullying</i>, 51,8% afirmaram que não receberam nenhum tipo de orientação ou advertência quanto à incorreção de seus atos.

Tabela 2 – Percepção dos estudantes quanto à prática de *bullying* nas escolas

Alterações detectadas na avaliação final do projeto da ABRAPIA
<ul style="list-style-type: none"> • 79,9% dos alunos admitem saber o que é <i>bullying</i>; • redução de 6,6% de alunos alvos; • redução de 12,3% de alunos autores de <i>bullying</i>; • a indicação da sala de aula como local de maior incidência de atos de <i>bullying</i> caiu de 60,2% para 39,3%, representando uma queda de 24,7%; • o número de alunos que admitia gostar de ver o colega sofrer <i>bullying</i> reduziu-se em 46,1%; • entre os alunos alvos que buscaram ajuda, o sucesso das intervenções para a redução ou cessação do <i>bullying</i> teve um crescimento de 75,9%; • o desconhecimento sobre o entendimento das razões que levam à prática de <i>bullying</i> reduziu-se em 49,1%; • aqueles que admitiram o <i>bullying</i> como um ato de maldade passou de 4,4% para 25,2% das respostas, representando um aumento de 472,7%; • o número de alunos autores de <i>bullying</i> que admitiu ter recebido orientações e advertências quanto à incorreção de seus atos passou de 45,6% para 68%, representando um crescimento de 33,4%.

FONTE: Lopes Neto (2005, p. 166).

Observa-se que os números citados na pesquisa realizada pela ABRAPIA mostram índices altos de *bullying* dentro das escolas. O local de maior incidência é a sala de aula e a maioria dos estudantes sente empatia em relação aos alvos. Muitos não sabem as razões que geram a violência e admitem não terem pedido ajuda em grande parte dos momentos que sofreram tais atos. Outro dado preocupante é o número de estudantes que relata a falta de orientações dentro da escola. Após as intervenções do Programa, os índices diminuiriam.

As estimativas, segundo Fante (2005), Silva (2010) e Lopes Neto (2005) é que o nosso país esteja com pelo menos 15 anos de atraso nos estudos voltados ao *bullying* em relação aos outros países e por isso, não conta com uma literatura acadêmica vasta atualmente. Além do mais, o Brasil não conta com políticas públicas efetivas que auxiliem na prevenção do *bullying* nas escolas, além da Lei 13.185 que o criminaliza (mas não o previne).

A inexistência de políticas públicas que indiquem a necessidade de priorização das ações de prevenção ao *bullying* nas escolas, objetivando a garantia da saúde e da qualidade da educação, significa que inúmeras

crianças e adolescentes estão expostos ao risco de sofrerem abusos regulares de seus pares. (LOPES NETO, 2005, p. 170).

Em 2013, os autores Menegotto, Pasini e Levandowski realizaram uma revisão de artigos científicos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). Obtiveram dados relevantes. Dentre eles, destaca-se uma pesquisa realizada com estudantes do Ensino Fundamental que mostra a frequência que o *bullying* aparece na vida estudantil – “78,8% dos alunos participantes estiveram envolvidos em atos de *bullying* e que as vítimas apresentam mais problemas de saúde e uma tendência quatro vezes maior para o suicídio em comparação a outros escolares” (p.207).

Os estudos evidenciaram que a violência não pode ser analisada de forma simplificada e que requer uma reflexão sobre as transformações sociais e sobre como as relações estão sendo constituídas. A violência e o *bullying* escolar, nesse sentido, são vistos como uma extensão da problemática social. Sendo assim, políticas de combate ao *bullying* devem considerar a violência e suas causas desde uma perspectiva social. (MENEGOTTO; PASINI; LEVANDOWSKI, 2013, p. 211).

O suicídio é considerado um problema de saúde pública entre crianças e adolescentes e há vários fatores de risco que o desencadeiam. O *bullying* não é o único fator de risco, mas deve ser incluído como um dos principais influenciadores de pensamentos e comportamentos suicidas entre escolares.

2.2.2 Como o *Bullying* se instala nas escolas

Em uma sala de aula, pode-se observar que os estudantes entre si sempre estão envolvidos em conflitos e tensões. De um modo geral, isso é comum porque há pessoas com diferentes características e pensamentos. Mas se na sala possuir um agressor, ele estará à procura de vítimas que ele possa subjugar. Um estudante se torna alvo quando ele se mostra fragilizado e indefeso diante de certas brincadeiras ou quando fica isolado, inseguro e passivo diante das mesmas e não reage. O autor do *bullying*, então, verá diante dele uma presa fácil para sua violência. O choro, a insegurança e a falta de defesa darão ao autor certa superioridade sobre o alvo, satisfazendo assim a sua impulsividade (FANTE, 2005).

O tempo e a regularidade das agressões contribuem fortemente para o agravamento dos efeitos. O medo, a tensão e a preocupação com sua imagem podem comprometer o desenvolvimento acadêmico, além de aumentar a ansiedade, insegurança e o conceito negativo de si mesmo⁸. Pode evitar a escola e o convívio social, prevenindo-se contra novas agressões. Mais raramente, pode apresentar atitudes de autodestruição ou intenções suicidas ou se sentir compelido a adotar medidas drásticas, como atos de vingança, reações violentas, portar armas ou cometer suicídio. (LOPES NETO, 2005, p. 167).

Nestes casos, é muito comum que o alvo se cale quando agredido, pois ele sempre acreditará que de alguma forma poderá resolver a situação sozinho. Em outros momentos, os estudantes contam, mas se o professor ou o pai/mãe desmerecem ou não acreditarem na primeira vez que o *bullying* ocorrer, o estudante permanecerá na 'lei do silêncio', inerente desse fenômeno. A partir do momento que as agressões são mais intensas e fortes, o estudante muitas vezes, se acha merecedor destes ataques, já que ninguém toma providências sobre sua situação (FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005; SILVA, 2010).

Há alguns fatores predisponentes individuais e contextuais que Lopes Neto (2011) sugere em seu estudo sobre o *bullying*. O gênero é o primeiro fator, quando se toma como ponto de partida as diferenças na prática do ato violento. A idade e os comportamentos individuais mostram ações observadas em diferentes faixas etárias e as diferentes atitudes relacionadas a ela. A forma como a criança se vê, sua auto percepção, e a forma como vê os outros também são fatores que podem influenciar o ato do *bullying* na escola.

Nos fatores contextuais, Lopes Neto (2011) coloca o ambiente familiar e o escolar como o primeiro em sua escala, justamente porque são os dois microssistemas de maior convívio e influência na vida da criança. Após estes, cita o status social e a influência de amigos como fatores, pois refletem a qualidade das relações. Estes fatores servem como critérios para um melhor entendimento entre indivíduo e ambiente de convívio, uma vez que, a compreensão destes poderá favorecer o entendimento sobre as condições de ocorrência do *bullying* e suas consequências, para as crianças e para os locais onde ocorrem.

Na escola alguns sinais são evidentes quando se deseja descobrir atos de *bullying*. "Um dos sinais mais evidentes é a queda de rendimento escolar e a resistência em ir à aula" (FANTE, 2005, p. 74). Fica claro que o *bullying* interfere no

aprendizado das crianças de forma drástica, já que o primeiro sinal é a queda de seu rendimento e o desejo intenso de ficar em outro lugar que não seja a escola. O alvo de *bullying* também sente muitas dificuldades de concentração na aula e se distrai com muita facilidade. Suas notas caem e se sente mal toda vez que chega a segunda-feira e tem que ir à escola. Muitos estudantes inventam doenças para que fiquem em casa por mais tempo. Isso acarreta em abandono da escola e no prejuízo de seu aprendizado futuro (BEANE, 2010; FANTE, 2005). Além destes sinais, o alvo se isola de grupos e sempre está triste ou deprimido. Apresentam em alguns casos, hematomas, contusões, roupas rasgadas e cortes.

Já os autores costumam iniciar o ciclo de agressões com 'brincadeiras' de mau gosto e passam a apelidos e gozações. Usam ameaças, perturbam, intimidam, batem, beliscam, pegam materiais escolares e roubam dinheiro ou pertences. Geralmente são hostis em casa e desafiadores. Mentem com facilidade e manipulam as situações (SILVA, 2010; FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005; 2011).

Diante disso, Fante (2005) ressalta que a maior dificuldade em prevenir o *bullying* nas escolas é a identificação destas características, pois muitas crianças não falam abertamente sobre o assunto e também pela falta de preparo dos professores e funcionários da escola em relação ao fenômeno. Afirma que as causas do *bullying* podem ser variadas. Dentre elas, destaca-se o fator social como causa para o desenvolvimento da agressividade. Acredita-se que o homem não nasce com uma natureza inata violenta, mas de acordo com o meio em que vive e é criado, adota certas características que leva consigo. A agressividade é uma reação de sobrevivência da espécie humana. Mas quando se torna cotidiana e frequente, transforma-se em violência, que deve ser evitada. Se o ambiente é de estrutura familiar inadequada, brigas e discussões, abusos verbais, físicos e sexuais, a tendência é que a criança desenvolva agressividade em seu comportamento que transforma-se em violência, na maioria dos casos. Destaca-se a influência da família na formação do caráter da criança e grande geradora de alvos e autores. Ressalta-se os estudos de Bronfenbrenner (2011), discutidos nesta pesquisa, sobre o ambiente *versus* o indivíduo.

Encontra-se nos estudos de Antunes e Zuin (2008) uma crítica ao *bullying*, gerada por meio de causas relacionadas à família, fatores econômicos e culturais,

não aceitas como naturais e normais, já que são reflexos de uma sociedade e de suas contradições sociais. As medidas preventivas tomadas frente ao *bullying* levam a um tipo de adestramento por intermédio da educação.

Ao ir à mesma direção dos imperativos culturais, e reforçando a educação na forma de adestramento, pois é tão instrumentalizada quanto eles, apresenta-se mais uma vez como um padrão de comportamento imposto de fora. (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 7).

Ou seja, os autores criticam que ao mesmo tempo em que falam que a sociedade de certa forma influencia no comportamento de adolescentes e crianças em relação a violência, a educação também é influenciada pela sociedade e perde seu real objetivo, que é “desmascarar a cultura dominante teoricamente democrática que promove a heteronomia sob o rótulo de autonomia, limitando o pensamento e a experiência ao invés de promover sua ampliação” (ANTUNES; ZUIN, 2008 p. 7). Isso mostra o quanto a sociedade e seus valores podem influenciar, moldando a forma como as pessoas são e como elas lidam com as situações cotidianas. O comportamento das crianças é moldado de acordo com o que a sociedade impõe a elas culturalmente.

Lopes Neto (2005), Antunes e Zuin (2008) escrevem sobre o temperamento de cada indivíduo, ou seja, a personalidade de cada um. A criança pode ser calma porque é melancólica, ou pode ser agressiva porque é colérica. Há também as influências sociais e da mídia, como é o caso da televisão e vídeo games agressivos que envolvem a criança ou adolescente em ações violentas, como guerras, lutas, massacres. O rótulo da violência e da agressão é colocado como forma de vencer por meio da força, ser “durão”.

2.2.3 *Bullying* e seus atores

De acordo com estudos deste fenômeno mundial, o *bullying*, destacam-se três papéis fundamentais: os alvos (que podem ser típicos ou alvo/autor), os autores ou *bullies* e as testemunhas (observadores) (FANTE, 2005; SILVA, 2010; BEANE, 2010; LOPES NETO, 2005; BANDEIRA; HULTZ, 2010; LISBOA, BRAGA; EBERT, 2009). Nesta pesquisa, optou-se por adotar os termos alvo, autor e testemunha, de acordo com os estudos de Lopes Neto (2011) e Tognetta (2013), partindo do

princípio que o *bullying* é um fenômeno sistêmico e por isso todos os envolvidos de certa forma são prejudicados por ele.

O alvo típico é aquele que sofre os ataques agressivos por parte dos autores, repetidamente e constantemente. Geralmente esta pessoa é pouco sociável, com baixa estima, frágil e com poucas habilidades de reação. Tem características que chamam a atenção nos autores, como ser baixo ou alto demais, gordo ou magro (FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005; 2011; TOGNETTA, 2013). Nos estudos de Olweus, a agressão só será *bullying* se o alvo for atacado em torno de duas a três vezes na semana (FANTE, 2005). Silva (2010, p. 38) afirma que “elas apresentam dificuldades significativas de se impor no grupo, tanto física quanto verbalmente, tornando-se alvos fáceis e comuns dos ofensores”.

Considera-se alvo o aluno exposto, de forma repetida e durante algum tempo, às ações negativas perpetradas por um ou mais alunos. Entende-se por ações negativas as situações em que alguém, de forma intencional e repetida, causa dano, fere ou incomoda outra pessoa. (LOPES NETO, 2005 p. 167).

A seguir, um caso de alvo típico citado por Silva (2010), à guisa de ilustração: quando tinha 13 anos, Gabriel passou a sofrer *bullying* na escola. Ao longo dos anos, seus pais perceberam que o menino tinha “manias” estranhas e após uma intensa investigação médica, Gabriel recebeu o diagnóstico de TOC (Transtorno Obsessivo-Compulsivo). Enquanto isso em sua escola, seus colegas passaram a chamá-lo de “maluco”, “esquisito”, “tarja preta” e Gabriel passou a ser motivo de zombaria. Ele abandonou a escola no meio do ano letivo.

Ainda em relação aos alvos, além de características físicas que possam chamar a atenção dos autores, podem-se ressaltar, algumas outras características como superproteção dos pais, tratamento infantilizado e o “bode expiatório” em que a criança se torna alvo de frustrações dos pais e isso é externado a elas (LOPES NETO, 2005; 2011; FANTE, 2005; TOGNETTA, 2013). Estas situações podem tornar uma criança ou adolescente em alvos do *bullying*. Além disso, as pesquisas mostram que a maioria das crianças que levam armas para a escola e disparam contra seus colegas é alvo do *bullying* e a intenção não é matar pessoas, mas sim “matar a escola” que lhe causa dor e sofrimento diariamente (LOPES NETO, 2005).

O autor é aquele que vitimiza o indivíduo fraco. Geralmente apresenta pouca empatia e é membro de família com estrutura fragilizada ou inadequada onde há pouco relacionamento afetivo. O autor “sente uma necessidade imperiosa de dominar e subjugar os outros, de se impor mediante o poder e a ameaça e de conseguir aquilo a que se propõe” (FANTE, 2005, p. 73). Tem caráter impulsivo e tem dificuldade em obedecer as normas, adotando condutas antissociais como roubo, vandalismo e o uso de álcool. “O agressor tem sido considerado como um indivíduo procurando poder e liderança dentro do grupo de iguais” (OLWEUS, 1993 *apud* BANDEIRA; HULTZ, 2010, p. 4). Além disso, seu rendimento escolar, na maioria das vezes, é deficitário.

O desempenho escolar desses jovens costuma ser regular; no entanto, em hipótese alguma, isso configura uma deficiência intelectual ou de aprendizagem por parte deles. Muitos apresentam, nos estágios iniciais, rendimentos normais ou acima da média. O que lhes falta, de forma explícita, é afeto pelos outros. (SILVA, 2010, p. 43).

Para o surgimento de um autor é essencial o comportamento agressivo e este será incentivado se as ações realizadas por ele tiverem ganhos pessoais, materiais ou sociais. Estes comportamentos acabam se tornando naturais para o domínio do poder de um grupo social. De modo geral, os autores são populares, confiantes e seguros de si. São mais fortes que os demais, demonstram opinião negativa e depreciativa do outro, não gostam da escola e sentem prazer em dominar os colegas, satisfazendo-se com o sofrimento causado. Lopes Neto (2011) descreve em seus estudos que, os autores, podem ser identificados pelas suas atitudes agressivas a partir dos três anos de idade e que meninos, do modo geral, tendem a ter mais dificuldades de socialização do que as meninas.

Entende-se por alvo/autor aquele que atrai provocações, mas não consegue lidar com elas quando acontecem (FANTE, 2005). Geralmente, neste grupo, se encaixam crianças ou adolescentes com hiperatividade, que criam, sem intenção, situações que provocam outras crianças. O alvo/autor também pode reproduzir as agressões vividas no ambiente escolar em outros lugares. Essa forma de lidar com o problema faz com que ele compense o que tem passado na escola. Este grupo decorre de algumas características peculiares como: agressões como reação da

violência sofrida; insegurança e com pouca convivência social sendo rejeitado e isolado e possui comportamentos reativos.

Há estudos europeus e norte-americanos que revelam a existência de vítimas provocativas, que tentam responder quando são atacadas e apresentam diversas reações agressivas aos ataques. Essas crianças, em geral, representam 3% das vítimas no processo de *Bullying*. O tipo de padrão desregulado emocionalmente que caracteriza as vítimas provocativas pode ser o resultado de exposição prévia dessas a formas variadas de violência, como abusos em casa ou também agressões de pais punitivos que utilizam estratégias aversivas. (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009, p. 10).

A diferença entre o autor e o alvo/autor está na forma como ele desencadeia a violência. O primeiro usa da agressividade como instrumento de poder, enquanto o segundo a usa como forma de reação. As testemunhas são os estudantes que assistem as agressões, mas não são alvos e não tomam nenhuma atitude contra isso. “Grande parte das testemunhas sente simpatia pelos alvos, tende a não culpá-los pelo ocorrido, condena o comportamento dos autores e deseja que os professores intervenham mais efetivamente” (LOPES NETO, 2005, p. 168). Muitas vezes, isso ocorre por medo de se tornarem alvos ou porque fazem parte do círculo de amigos do autor. Este representa a maioria que constitui o grupo dos envolvidos que estão dentro das escolas (SILVA, 2010). O *bullying* é uma derrota sistêmica da escola, da família, da educação e da sociedade.

As pesquisas realizadas pela ABRAPIA (LOPES NETO, 2005; 2011), mostraram que 57,5% dos estudantes entrevistados negaram envolvimento direto com o *bullying*, porém participaram como testemunhas do ato e destes, 82,4% mostraram sentimentos negativos em relação à ação violenta que presenciaram.

2.2.4 Consequências do *Bullying*

Sabe-se que depois do microsistema família, a escola é o espaço ecológico onde as crianças e adolescentes mais se expressam, como no convívio entre pares, as amizades, experiências coletivas, formação de identidade pessoal e o aprendizado. Por isso, a escola deve ser um ambiente repleto de harmonia e equilíbrio para proporcionar um desenvolvimento saudável na vida das crianças. O

ECA, Art. 3º (1990, p. 79) ressalta que a criança tem por direito ser formada como cidadã, ética e solidária.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que se trata esta Lei, assegurando-se a eles, por Lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

As consequências do *bullying* afetam todos os envolvidos e participantes, no entanto, é o alvo que poderá sofrer os danos destes atos cruéis além do período escolar. Poderá afetar sua vida futura, sua família, seu trabalho, sua saúde física e mental (FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005; SILVA, 2010; BEANE, 2010; TOGNETTA, 2013). Os estudantes se isolam, afastam-se e encaram a situação através da lei do silêncio, por isso há uma dificuldade em ajudar estas crianças.

Um ambiente escolar hostil e desequilibrado, poderá afetar seriamente não só a aprendizagem como também o desenvolvimento físico, mental e emocional de seus educandos. Um problema emocional decorrente de uma situação de violência, desestrutura a pessoa e reflete diretamente na aprendizagem, instaurando sentimentos de medo, de insegurança, as constantes ausências e posteriormente, a evasão escolar. (FANTE, 2005, p. 10).

Os danos causados pelo *bullying* podem ser os mais variados e sua superação vai depender das características individuais de cada pessoa. A não superação poderá causar problemas psíquicos e a construção dos pensamentos e da inteligência, “gerando sentimentos como vingança, baixa autoestima, transtornos mentais graves, psicopatologias, doenças com fundo psicossomático, dificuldades em relacionamentos, dificuldades na aprendizagem, baixo rendimento escolar e suicídio” (FANTE, 2005, p. 79). Percebe-se, portanto, que os impactos danosos do *bullying* ultrapassam o tempo escolar, podendo se manifestar ao longo do ciclo vital, se não forem tratados adequadamente ou ainda, trabalhados por meio de ações de prevenção para que ele possa ser entendido e compreendido a fim de amenizar-se o número de ocorrências de tais agressões.

Muitas crianças, com a ajuda da família e da escola, recebem auxílio clínico e psicológico para desenvolver habilidades para a resolução dos conflitos enfrentados. Encontram-se, também, indivíduos que acabam por carregar toda a

carga do trauma para suas vidas adultas e tornam-se depressivos, inseguros e até mesmo agressivos. Muitos desenvolvem síndromes do pânico, compulsões, anorexias, fobias e psicoses, pois não conseguem superar a situação gerada no período escolar. Outros conseguem ultrapassar seus limites e seus traumas por meio da capacidade de transmitir a raiva, o medo, o sofrimento em aprendizado, o que pode se chamar “poder da resiliência” (SILVA, 2010; FANTE, 2005).

Fante (2005) e Lopes Neto (2011) afirmam que muitas crianças podem desenvolver a *fobia escolar*, caracterizada pelo intenso medo de frequentar a escola, gerando assim, na vida acadêmica do estudante, reprovação por motivo de faltas, problemas na aprendizagem e evasão. O portador de fobia escolar não consegue permanecer no ambiente da escola sem lembrar-se de momentos traumatizantes. Observa-se que “quem desiste precocemente da escola perde a oportunidade de construir uma base sólida para a descoberta e o desenvolvimento de seus talentos essenciais, alterando a rota de seus propósitos existenciais e sociais” (SILVA, 2010, p. 27). Chama-se a atenção que a evasão, a reprovação, a desistência, não devem ser vistas apenas como um número do censo escolar, mas como um indicativo de resultado da qualidade de vida no cronossistema⁷ da escola.

As consequências do *bullying* se tornam tão graves na vida das crianças e estas se sentem inferiorizadas, incapazes de transformarem a situação, se não receberem intervenção correta e no tempo certo. O ECA traz, em seu Art.5º,

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da Lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (1990, p. 80).

Além das dificuldades de aprendizado e o baixo rendimento escolar, pode-se citar como interferências do *bullying* dentro das escolas, a falta de interesse, a falta de atenção e concentração, falta às aulas e a não identificação com o grupo. Muitos professores ainda sentem dificuldades em lidar com situações de violências em sua sala de aula e perdem suas esperanças em relação ao seu trabalho enquanto profissionais da educação. Mesmo assim, muitos são resistentes a novas mudanças,

⁷ Tempo cronológico.

a propostas de redução às violências e as tratam como um problema de cunho ambiental (LOPES NETO, 2011).

Toda esta violência escolar interfere na qualidade do ensino aprendizagem, justamente porque geram um clima de tensão e medo, tornando estudantes e professores inseguros e incapazes de desenvolver trabalhos que, de alguma forma, sejam significativos para a diminuição do *bullying*. Diante disso, é importante o momento da reflexão para se construir uma escola que trabalhe a socialização e a construção de relações sadias entre estudantes e professores.

2.2.5 Como prevenir o *Bullying*

Apesar do movimento – pesquisas, estudos, legislação, judicialização – que dá visibilidade ao *bullying* e que busca mecanismos de sua prevenção na escola, a revisão sistemática realizada, com suas limitações, por não ter abrangido todos os bancos de dados, em especial os internacionais, revela certo consenso que as violências e o *bullying*, se fazem presentes nas escolas, mesmo que todos os recursos sejam utilizados, pois o comportamento agressivo sempre vai existir e se manifestar em algum momento da vida das pessoas. É evidente que há a necessidade de prevenção e diminuição do fenômeno no âmbito escolar e é preciso que o corpo de profissionais possua capacidade técnica e habilidade específica para isso, bem como a participação da família, da sociedade e dos gestores públicos. A própria instituição de ensino, enquanto espaço social e político de formação e desenvolvimento humano, precisa tomar consciência e reconhecer a existência do fenômeno como parte da dinâmica social (cultura de paz ainda pouco difundida, machismo, discriminação, desigualdade social, estereótipos, racismo, homofobia, medo, passividade e outros comportamentos antissociais) e os prejuízos que ele traz à vida dos seus estudantes, pessoas em processo de desenvolvimento. Uma das alternativas que emerge dos estudos e pesquisas é oferecer formação específica aos funcionários de apoio administrativo-pedagógico e professores, visando a identificação, o diagnóstico, a prevenção e a intervenção do *bullying* no ambiente escolar. Deve haver também uma mobilização, tanto da escola como da comunidade, na discussão ampla para se criar, especialmente, estratégias

preventivas e sensibilizadoras deste problema (SILVA, 2010; FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005).

Entretanto, o que se vê nas escolas, principalmente, brasileiras é que o *bullying* ainda não recebe a atenção e importância como deveria. As instituições de ensino estão preparadas para combater a violência explícita, na qual o uso da força policial é acionada para deter uma situação de risco ou de dano já ocorrido. Silva (2010, p. 162) ressalta que a situação em que o *bullying* se encontra hoje “se deve a muito desconhecimento, muita omissão, muito comodismo e uma dose considerável de negação de existência do fenômeno”. Em contrapartida, alguns projetos são desenvolvidos, ainda que em fase inicial e com caráter fragilizado.

Um projeto, proposto pela Prefeitura Municipal de Curitiba, “*Bullying não é brincadeira*”, almeja promover o respeito às diferenças a fim de evitar formas de violências no interior das escolas e foi implantado em 165 escolas da Rede Municipal. “O projeto foi elaborado em 2014 para garantir respeito no ambiente escolar a partir da sensibilização dos estudantes sobre as diferenças individuais, da promoção da cultura de respeito às singularidades e diversidades” (PREFEITURA DE CURITIBA, 2014, não p.). Este projeto foi desenvolvido para dar ênfase à Lei 13.185/15 que estabelece o Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*). O projeto iniciou com a proposta de criação de cinco personagens com características que estão presentes nas escolas (como o autismo e deficiência física) em forma de fantoches no qual suas histórias de vida são personificadas para ajudar a despertar a reflexão nas crianças em relação ao *bullying*.

As escolas que ingressaram no projeto receberam um kit com os bonecos e o manual para utilizarem como ponto de partida para o trabalho de prevenção. Há também cursos de formação específicos para os professores que desejem aprofundar o conhecimento sobre a temática e sobre o material através da Secretaria Municipal de Educação. O desenvolvimento do projeto nas escolas tem ganhado destaque nas emissoras de rádio e TV e recebido elogios (PREFEITURA DE CURITIBA, 2017, não p.). A escola escolhida como campo para esta pesquisa não participa deste projeto, visto que, segundo relatos da direção, a mantenedora não deu continuidade nos cursos de formação para os professores iniciarem o

projeto na escola. Portanto, a escola não conseguiu efetivar as práticas planejadas para tal.

O Núcleo de Estudos e Formação de Professores para a Paz e Convivências (NEP/UEPG) também ganha destaque no que concerne aos estudos sobre Cultura de Paz e prevenção à violência, elaborado e coordenado pelo professor doutor Nei Salles, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Criado como projeto de extensão que visa desenvolver ações com os profissionais que estão envolvidos direta ou indiretamente com a educação, trabalha aspectos teóricos e metodológicos que abordam as temáticas ligadas a Cultura da Paz e Cidadania Global. Dentro deste tema, cabe ressaltar também a importância das coletâneas de obras e textos organizadas pela Kelma Socorro Lopes de Matos, que trabalham a Cultura de Paz voltada à realidade brasileira.

Concorda-se com Fante (2005) que as escolas precisam partir da temática voltada aos valores humanos, a ética, a moral e a cidadania, como uma forma de conscientizar as crianças e os pais/as mães sobre a importância de vivenciar a paz dentro do ambiente escolar. Cada escola deve partir de sua realidade, desenvolvendo estratégias cotidianas e contínuas.

A condição básica para que o *Bullying* seja reduzido nas escolas é que sejam adotadas políticas *antibullying* pautadas no desenvolvimento de um trabalho continuado. Ações que podem ser incluídas no cotidiano das escolas, sem que novas atividades sejam acrescidas à grade curricular, mas inserindo o *Bullying* como um tema transversal e permanente em todos os momentos da vida escolar. (LOPES NETO, 2011, p. 63).

Além disso, Fante (2005), Silva (2010) e Lopes Neto (2005) descrevem várias estratégias de prevenção e diminuição do *bullying* nas escolas. O papel do professor neste caso é fundamental para a detecção dos possíveis casos dentro das salas. Uma boa conversa, diálogos entre estudantes vitimizados e interações sociais podem ajudar a modificar o quadro de agressão no ambiente escolar entre as crianças.

Em casos em que as crianças estejam envolvidas em agressões físicas, como lesões corporais ou em calúnias e difamações, pode-se acionar o Conselho Tutelar para pedir apoio e auxílio na implementação de medidas preventivas e sócio educacionais. Em estudantes maiores de 18 anos, pode-se acionar a polícia e

registrar um boletim de ocorrência (SILVA, 2010), embora se acredite que antes se deve esgotar todas as medidas de intervenção educacional.

Em países como Estados Unidos, Noruega e Suécia, os programas *antibullying* já estão vigorando há muitos anos. Entretanto, no Brasil, há poucos subsídios para se diminuir este fenômeno (FANTE, 2005). Um dos programas de maior amplitude é o “Educar para a Paz”, criado por Cléo Fante no ano de 2004, a fim de acabar ou minimizar os efeitos do *bullying* no interior das escolas (FANTE, 2005). Neste programa, o principal objetivo é a conscientização dos estudantes sobre o fenômeno *bullying* e a “interiorização de valores humanos” (FANTE, 2005, p. 94). Neste sentido, a autora afirma que, em cerca de 90% das escolas do estado de São Paulo (onde o programa foi aplicado), o *bullying* foi minimizado. O programa foi aplicado em Barretos e em São José do Rio Preto, em escolas públicas e privadas, e propõe algumas etapas, tais como o conhecimento da realidade escolar, observação do comportamento das crianças em sala de aula, reflexões sobre o tema violência escolar, produção de materiais informativos, intervenção e modificação da realidade vivida. “Se o binômio escolar manifestar repúdio às ações negativas, a possibilidade de mudança no comportamento do autor será muito grande” (FANTE, 2005, p. 149).

Neste sentido, o papel do professor é muito importante neste processo de modificação da realidade vivida, já que é ele quem passa o maior tempo observando e interagindo com o estudante em sala e verificando seus comportamentos perante os demais colegas, bem como, depende do professor a organização do espaço escolar de aprendizagem e as metodologias vivenciadas em sua prática pedagógica. Por isso, o professor pode ajudar na adoção de atitudes educativas que incentivem a diminuição do *bullying*, minimizando as agressões e represálias, promovendo uma dinâmica de sala de aula mais igualitária e participativa e proporcionando um ambiente mais adequado para que a aprendizagem de fato aconteça da melhor forma possível (FANTE, 2005). Para mudar comportamento deve-se mudar os ambientes onde as relações acontecem (BRONFENBRENNER, 2011).

Os pais também são peças-chave neste processo da melhoria do comportamento dos filhos (agressivo/passivo/reactivo). É necessário que os pais encontrem tempo para seus filhos e que, por meio do diálogo, de conversas francas

e transparentes, possam ajudá-los. Fante (2005) afirma que o mais habitual é que as agressões aconteçam quando não há adultos por perto e por isso a importância dos pais conhecerem seus filhos e seus amigos de escola. Os pais também devem colaborar na diminuição do processo traumático que se aloja na vida dos alvos, colocando-os, por exemplo, em aulas de instrumentos musicais ou dança para que transformem sua raiva e dor em aprendizado.

Se as crianças e adolescentes envolvidas no fenômeno *Bullying* conseguirem superar seus traumas, recorrendo as suas próprias habilidades e poder de auto superação, ou, ainda, se encontrarem em suas vidas professores que sejam capazes de dar-lhes apoio e segurança e de ajuda-las a educarem suas emoções através de estímulos positivos, que lhes despertem sentimentos de confiança, de amizade e de amor, com certeza crescerão saudáveis e estarão empenhadas na construção de uma sociedade promotora da paz. (FANTE, 2005, p. 196).

Assim, para ajudar na aprendizagem da criança vitimizada ou até mesmo do autor, neste processo de dizer não à violência, é preciso conhecer o processo do fenômeno *bullying* presente nas escolas para poder contribuir com atitudes preventivas e minimizadoras da agressão gerada.

A fundamentação teórica acerca do desenvolvimento humano, abordando conceitos e ideias que estruturam e embasam a presente pesquisa é apresentada a seguir.

2.3 O DESENVOLVIMENTO HUMANO

O desenvolvimento humano se caracteriza pelo estudo das mudanças no ser humano que ocorrem desde a fecundação, com ênfase na fase do nascimento até a morte. Ele pode ser entendido como complexo pelo fato das mudanças ocorrerem em todas as dimensões no indivíduo, interdependentes e que se interconectam entre si. O desenvolvimento do indivíduo está sujeito a mudanças influenciadas pela hereditariedade, pelo ambiente, pelo estilo parental, pela cultura, pela condição socioeconômica, entre outros (PAPALIA; OLDS, 2000). As mudanças envolvem o ciclo vital, costumam ser apresentadas em oito períodos (PAPALIA; OLDS, 2000) – Estágio pré-natal, Primeira Infância (0 a 3 anos), Segunda Infância (3 a 6 anos), Terceira Infância (6 a 12 anos); Adolescência (12 a 20 anos), Jovem Adulto (20 a 40

anos), Meia-idade (40 a 65 anos) e Velhice (65 anos em diante). O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069 de 13 de julho de 1990, considera criança entre zero e 12 anos incompletos e adolescentes entre 12 e 18 anos incompletos. Nesta pesquisa será usada a concepção de desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (2011) na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, com ênfase na influência ambiental no desenvolvimento humano (qualidade das relações interpessoais, com as coisas, as situações e com os ambientes).

Destaca-se a etapa denominada Terceira Infância, tendo em vista que os participantes da pesquisa são crianças na faixa etária entre 9 e 12 anos incompletos. Portanto, seguem-se breves comentários acerca desta faixa etária.

2.3.1 O desenvolvimento da Terceira Infância

Esta etapa do ciclo vital é chamada, também, de anos escolares porque a escola é o *microssistema*⁸ onde as crianças passam grande parte de seu dia, durante anos, em interação com outras crianças e adultos de referência (professores). Também por isso a escola é de importância para o desenvolvimento humano nas dimensões biopsicossociais, com ênfase no desenvolvimento cognitivo-acadêmico, cultural e relacional. Para muitas crianças (as de classes sociais menos favorecidas), a escola é o único microssistema determinante para seu desenvolvimento, além do microssistema familiar.

Nessa etapa do desenvolvimento, as crianças têm a oportunidade de se desenvolverem com maior intensidade em todas as suas dimensões. Elas adquirem e desenvolvem habilidades físicas, psicológicas, sociais, cognitivas, emocionais e morais que as possibilitam empreenderem atividades mais elaboradas e complexas desenvolverem-se, na concepção de Bronfenbrenner (2009, 2011). Há avanços no pensamento, no juízo moral, na memória, leitura e escrita das crianças. As habilidades que se desenvolvem nesta fase afetam a autoestima e a questão emocional. As crianças adquirem também maior tamanho, rapidez e coordenação em suas habilidades motoras (PAPALIA; OLDS, 2000).

⁸ Microssistema é o termo utilizado pela Teoria Bioecológica como sendo o ambiente de maior contato e mais próximo do indivíduo – como a família e a escola, por exemplo.

No que concerne à educação escolar, a perspectiva psicogenética de Jean Piaget é ainda a corrente que orienta a organização teórica e pedagógica nas escolas, de modo geral.

Para Jean Piaget, a terceira infância é caracterizada pelas crianças que entram no Estágio de Desenvolvimento Cognitivo, **as operações concretas**. Elas apresentam um menor nível de egocentrismo e podem resolver problemas concretos. Elas pensam de forma lógica, pois conseguem analisar vários aspectos de uma situação. Entretanto, elas ainda estão limitadas a resolverem situações hipotéticas (PAPALIA; OLDS, 2000; MOREIRA, 1999). O modelo criado por Piaget para demonstrar o desenvolvimento cognitivo da criança por meio de etapas corresponde às características de sua época. Embora ainda validado, suas premissas têm gerado discussões em decorrência dos impactos da atualidade, como as mídias e redes sociais e as tecnologias que têm tornado o desenvolvimento da criança mais apurado ou mais lento, dependendo do estímulo que ela recebe.

Para Piaget, o julgamento moral está intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo. As crianças neste período podem fazer julgamentos mais consistentes, pois conseguem analisar diversos pontos de vista de uma mesma situação. Em um primeiro momento do desenvolvimento, *a moralidade de restrição*, o pensamento é rígido, ou seja, há apenas uma forma certa e uma forma errada – apenas uma maneira de se considerar uma situação. No segundo estágio, *a moralidade da cooperação*, a criança apresenta flexibilidade em seu julgamento moral. Ao passo que as crianças interagem com mais indivíduos, outras crianças e adultos, elas adquirem maior capacidade de compreender as situações que vivenciam. Elas combinam a experiência vivida com a maturidade que está se desenvolvendo cognitivamente e formulam novas ideias de moralidade (PIAGET, 1994; PAPALIA; OLDS, 2000).

QUADRO 1 – ESTÁGIOS NO DESENVOLVIMENTO MORAL

	Moralidade de restrição	Moralidade de cooperação
Ponto de vista	A criança não é capaz de se colocar no lugar do outro: ou é certo ou é errado.	A criança é capaz de se colocar no lugar do outro.
Intenção	A criança julga pela realidade que está vendo	A criança julga pela intenção do ato.

Regras	A criança obedece porque regras são inalteráveis	A criança reconhece que há exceções às regras. Elas podem ser mudadas.
Respeito	Sentimento de obrigação	Respeito mútuo/valorização das opiniões dos outros.
Punição	A criança favorece a punição severa	A punição é vista pela criança como forma de reconhecimento do erro.
Conceito de Justiça	A criança confunde lei moral com lei física	A criança não confunde mais

FONTE: Adaptada de PAPALIA; OLDS (2000).

Piaget evoluiu a sua teoria sobre a moral a partir dos jogos de regras. Por meio deles, ele pôde observar o comportamento das crianças diante do jogo e a relação de moralidade e respeito estabelecida entre os pares. Em suas palavras “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras” (PIAGET, 1994, p. 23). Portanto, por analogia, pode-se inferir que o *bullying* se desenvolve em um ambiente onde não se encontra respeito mútuo e uma dinâmica saudável de relacionamentos. As regras são quebradas e há um desequilíbrio de poder.

Ao longo do ciclo vital, as crianças desenvolvem um senso de moral e justiça que é crescente. Quando nascem, os bebês são ausentes de regras. Conforme a criança cresce vai experimentando as regras colocadas pelo meio em que vive por meio da mediação dos adultos, até chegar ao nível de autonomia, internalizando o juízo que agora lhe é próprio. Ou seja, da anomia à heteronomia, até atingir a autonomia. Na fase dos sete aos onze anos, a criança obedece às regras, mas destitui o valor sagrado dado a elas. Para Piaget, o ideal moral ancora o princípio de justiça, ou seja, é preciso “enxergar o ‘sujeito psicológico’ do outro” (TOGNETTA, 2003, p. 37).

Assim, um adulto pode contribuir com a construção da moral e do senso de justiça da criança quando ele pratica a reciprocidade e minimiza seu poder de decisão, deixando a criança participar como sujeito ativo na construção destes elementos. A criança passa a observar inúmeras possibilidades de respeitar o outro e estabelece princípios que a torna mais criteriosa e exigente em seus juízos (PIAGET, 1994; TOGNETTA, 2003).

A experiência das crianças na fase escolar é fundamental para o desenvolvimento humano. Cada criança desenvolve habilidades físicas, comportamentais e emocionais que a ajuda a obter sucesso em sua vida estudantil. Estilos parentais e o modelo sociocultural em que a criança está inserida também são pilares para o desenvolvimento. As relações estabelecidas pela família e pela sociedade influenciam a forma como ocorrerão as mudanças no indivíduo. Os pais podem ajudar estimulando seus filhos no envolvimento das questões escolares e na sua participação. Na faixa etária em estudo, a criança deixa de ser egocêntrica, seu emocional fica mais acessível e permissivo, compartilhando sentimentos com seus pares. Ela pode se tornar mais empática e sociável. Por esta razão, sentimentos de agressão ou depressão também são comuns neste período, momento propício para a manifestação do *bullying* enquanto violência. Nesta idade, as crianças desenvolvem a capacidade de se auto conceituarem, ampliando a forma como se veem (PAPALIA; OLDS, 2000). Novamente, cabe ressaltar que as influências externas, como a sociedade, as mídias e a cultura estabelecida no local de convivência desta criança, os sistemas bioecológicos, podem moldá-la de forma diferente da descrita acima.

A autoestima é muito importante neste período. As crianças ampliam sua capacidade de autoconceito. Uma criança com baixa autoestima tende a se achar inferior quanto à sua competência diante dos outros, comparando-se com seus pares, sentindo-se inadequada. É uma criança como essa que possivelmente será alvo de seus colegas autores do *bullying*. Ela também pode julgar sua própria aparência física ou popularidade. Em geral, o seio familiar é um refúgio para superação destas dificuldades (PAPALIA; OLDS, 2000). Então, ressalta-se a importância da família e sua dinâmica saudável no contexto social da criança, ao passo que nesta etapa do desenvolvimento, ela passa maior tempo fora de casa e longe dos pais, no ambiente escolar.

O maior contribuinte para a autoestima, entretanto, parece ser o grau de apoio social que a criança sente – primeiramente dos pais e colegas, depois de amigos e professores. (PAPALIA; OLDS, 2000, p. 283).

Em relação aos pares, a amizade e as brincadeiras também são parte essencial do desenvolvimento humano. As brincadeiras infantis favorecem o aprendizado e o amadurecimento de habilidades físicas e sociais da criança e a

interação significativa, fortalecendo as relações de amizade com outras crianças. Esta interação abre novas perspectivas para o aprendizado de outras relações com a sociedade, além de amadurecer o lado emocional (PAPALIA; OLDS, 2000).

Entretanto, há aspectos negativos que envolvem a relação de uma criança com seus pares. As crianças tendem a se adequar às regras e normas do grupo de amigos para poder participar, mudando o seu comportamento para ser aceita, como acontece nas mídias e grupos sociais com frequência. Esta conformidade é prejudicial quando a criança precisa agir contra seu princípio de julgamento. Outro ponto negativo é a tendência do grupo ao preconceito.

Como as crianças tendem a se associar com outras que sejam como elas e vivam perto delas, os grupos de pares geralmente consistem de crianças da mesma origem racial ou étnica e condições socioeconômicas semelhantes. O preconceito pode corroer a autoestima de membros de grupos desfavorecidos. (PAPALIA; OLDS, 2000, p. 297).

Neste sentido, a amizade é uma escolha. Elas são importantes e podem ajudar a criança a desenvolver vários aspectos sociais, desde que favoreçam o bom relacionamento. Portanto, partindo desta afirmação, o *bullying* é uma forma de violência que se manifesta com facilidade no ambiente escolar, justamente por se tratar de um desequilíbrio no relacionamento entre as crianças, criando uma amizade fragilizada e desigual.

Outro aspecto importante que surge na vida das crianças nesta faixa etária é a popularidade. Por meio do grupo de amigos, crianças são escolhidas como as mais inteligentes, as mais prestativas, as melhores em escrita ou resolução de problemas de matemática. Qualquer habilidade que se sobressaia diante do grupo, pode ser considerada uma qualidade para ser bom. Infelizmente, há também os impopulares. São aqueles que ficam à margem nos relacionamentos – são agressivos, inquietos, retraídos, ansiosos, inseguros, gostam de serem amigos do sexo oposto. “Aqueles que têm problemas para se relacionar com pares tem maior probabilidade de desenvolver problemas psicológicos, abandonar a escola e tornarem-se delinquentes” (PAPALIA; OLDS, 2000, p. 298). Os adultos envolvidos com crianças com esse perfil (pais, professores) podem ajudar nos relacionamentos sociais, melhorando a qualidade dos ambientes e da interação entre pares e das convivências.

Para explicitar os aspectos interacionais entre pessoas e ambientes e compreender o desenvolvimento humano tem-se como fundamento a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner (2011).

2.3.2 A abordagem da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

Desde o momento do seu nascimento, a criança interage com o ambiente, com as pessoas e com as coisas ao seu redor e isto continua ao longo de sua vida. Inicialmente, as primeiras interações ocorrem com pessoas de seu convívio e ambientes familiares, nos microssistemas família. Conforme crescem, estas interações se ampliam e novas situações são introduzidas nela, aumentando o nível de relações sociais (sistema bioecológico). Assim, a criança passará por mudanças no desenvolvimento a partir das contribuições de pessoas e do próprio ambiente que ali estiverem envolvidas com ela. Juntas, estas transições ecológicas ⁹contribuirão para agregar valores, ideias, crenças e hábitos. Portanto, são nos microssistemas que as crianças vivenciam suas experiências, interagindo com novas pessoas e novos ambientes e evidenciam seu desenvolvimento humano. Pode-se assim afirmar, que família e escola são dois contextos importantes para o desenvolvimento da criança (BRONFENBRENNER, 2011; DINIZ; KOLLER, 2010). Neste sentido, pode-se dizer que o ambiente escolar, enquanto microssistema de desenvolvimento humano, é propício para a manifestação do *bullying*, uma vez que há uma maior interação entre pares, podendo acontecer um desequilíbrio de poder entre as crianças, gerando violência.

Diniz e Koller (2010) descrevem o afeto como um elemento necessário para o desenvolvimento humano saudável, relacionado, por Bronfenbrenner (2011), como um *processo proximal*. O afeto cria vínculos e estabelece relações entre pessoas e isto, mostra a importância deste conceito para a criança, pois para que o desenvolvimento ocorra há a necessidade do outro, do estímulo, dos sentimentos. O desenvolvimento humano é caracterizado por esta interatividade que há com o outro e com o ambiente e as mudanças duradouras que este processo proporciona ao

⁹ Transição do indivíduo entre os microssistemas por meio das interações, consolidando relações positivas ou negativas.

longo da vida, iniciados na infância. Para a Teoria do Desenvolvimento Humano, o desenvolvimento se caracteriza pela capacidade de realizar ações mais complexas em cada dimensão ou na totalidade das dimensões humanas (biopsicossocial) em caráter permanente. Assim, quando a criança aprende um conceito, desenvolve uma habilidade de um estágio simples para um mais complexo, pode-se dizer que houve desenvolvimento. Para Diniz e Koller (2010), cada mudança ocorrida é fruto da interação com o ambiente e com tudo que há nele, contribuindo assim para o desenvolvimento. Por isso, o *bullying* afeta as crianças e traz consequências negativas ao desenvolvimento ao passo que a interatividade saudável do vínculo com o outro é quebrado por meio da violência que se manifesta.

Na Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Bronfenbrenner (1977; 1988; 2001; 2005) há um posicionamento relativamente às restantes teorias da Psicologia do Desenvolvimento, as quais tendem a encarar a pessoa ou o ambiente como os únicos produtos do desenvolvimento. Pelo contrário, Bronfenbrenner considera o desenvolvimento como um processo recíproco, resultante da interação dos vários sistemas que o compõem. Assim, a transição entre cada um desses ambientes e a qualidade relacional nele estabelecidas influenciarão o trajeto desenvolvimental. (DINIZ; KOLLER, 2010, p. 67).

Na presente pesquisa, entende-se que tanto pessoas como ambientes são passíveis de influências para a manifestação do *bullying* e acredita-se que as diferentes teorias citadas são pertinentes e se complementam a fim de promover um melhor entendimento acerca do processo do fenômeno em questão no ambiente escolar.

Diniz e Koller (2010) afirmam que a Teoria Bioecológica acredita que as mudanças ocorridas nas fases do desenvolvimento não são vistas por Bronfenbrenner como algo seccionado, mas que as mesmas ocorrem ao longo do ciclo vital do ser humano, o que difere da Teoria de Piaget. O desenvolvimento humano “é algo que nunca termina, é um processo em constante evolução” (DINIZ; KOLLER, 2010, p. 71). Além disso, são necessários “padrões de trocas de informação estabelecidos e contínuos, além de confiança mútua entre os principais ambientes nos quais as crianças e suas famílias vivem” (BHERING; SARKIS, 2009, p. 8).

Estabelecido isto, o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação entre indivíduos e ambientes. Para explicar melhor a sua Teoria, Bronfenbrenner

(2011) descreveu quatro níveis de desenvolvimento: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema e, posteriormente, destaca o componente tempo, incluindo o cronossistema. O microsistema consiste nos ambientes que oferecem relações diretas, imediatas, com a pessoa em desenvolvimento, tais como a família e a escola. Este conjunto de ambientes imediatos, que se vinculam e trocam informações, formam o mesossistema. Há também ambientes e contextos que não estão diretamente ligados à pessoa em desenvolvimento, mas que de alguma forma a influenciam, como o ambiente de trabalho dos pais (no caso das crianças), os amigos da vizinhança e os amigos na escola. Este é chamado de exossistema. E, o quarto nível, o macrosistema, é definido como um padrão global, as culturas, ideologias impostas pela sociedade, leis, regras (DINIZ; KOLLER, 2010; BRONFENBRENNER, 2011). Bronfenbrenner descreve essas estruturas como interdependentes e intrinsecamente relacionadas, como se encaixadas, uma dentro das outras, do nível micro (mais próximo) ao macro (mais distante). Por analogia se refere à estrutura das bonecas russas, uma dentro das outras e permeadas pelo cronossistema, na perspectiva de tornar os seres humanos mais humanos (2011).

Com sua teoria, Bronfenbrenner (2011) defende a ideia de um ambiente que interage mutuamente com o indivíduo e este, não apenas é influenciado, mas também influencia para que as mudanças aconteçam. Novamente, evidencia-se o conceito de processos proximais, em que um ou mais indivíduos ativos interagem mutuamente com outros indivíduos, objetos ou ambientes em situações peculiares a cada ambiente e etapa do desenvolvimento. Assim, para que este processo se torne efetivo é necessário que haja uma interação por um período de tempo: o cronossistema. Bronfenbrenner (2011) relata a importância do tempo para organizar de modo sequencial os fatos e contextos históricos ao longo do ciclo vital do ser humano (DINIZ; KOLLER, 2010; BRONFENBRENNER, 2011).

As relações interpessoais necessitam de reciprocidade para que haja efetividade nos processos proximais e promoção do desenvolvimento. Além disso, é necessária a estimulação da atenção, exploração, manipulação e imaginação dos indivíduos, de forma que a atividade se mantenha “ligada” ao longo do tempo e se constitua como uma interação recíproca. O desenvolvimento, tanto emocional como intelectual, físico e afetivo necessita de relações que se tornem mais complexas e nas quais se possa intervir diretamente. (DINIZ; KOLLER, 2010, p. 68).

A partir destas relações estabelecidas com o ambiente e com outros indivíduos é que a criança definirá um modelo de relação interno. É aqui que ela desenvolverá as primeiras relações de afeto e confiança e suas expectativas de relacionamentos saudáveis ou não. Tudo depende de como ela estabeleceu isto na infância. Diniz e Koller (2010, p. 70) mostram que “esse aspecto é importante, na medida em que a qualidade relacional será um importante contributo para o desenvolvimento futuro”.

Juntamente com os quatro níveis de desenvolvimento e que estão intimamente ligados, Bronfenbrenner (2011) traz quatro conceitos chave para sua teoria, que permitem a análise do processo de desenvolvimento humano: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT). O Processo é o padrão estabelecido de interações entre indivíduos e ambientes. A Pessoa é o ser humano, indivíduo que interage modificando e sendo modificado, como uma espiral. O contexto é a influência do ambiente, é o que difere as consequências do desenvolvimento de um indivíduo para o outro e por fim, o tempo que ordena os fatos cronologicamente.

O PPCT salienta que tanto as pessoas como seus ambientes estão em constante alteração. O desenvolvimento ocorre através das relações que se estabelecem entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente em mudança. Essa relação entre pessoa e ambiente possui um caráter processual, pois na medida em que a pessoa muda seu entorno, este também se modifica. Quando o ambiente se altera, as pessoas, consequentemente, se transformam, havendo uma relação espiralada entre estes elementos. (PRATI; COUTO; MOURA; POLETTTO; KOLLER, 2008, p. 163).

Portanto, na Teoria Bioecológica, pode-se dizer que o estabelecimento de laços afetivos promove na criança o desenvolvimento de sua capacidade física, social e simbólica. Para a promoção do desenvolvimento pleno, é preciso estabelecer relações interpessoais recíprocas. É neste envolvimento com o ambiente que ocorre o desenvolvimento. Uma criança segura estabelece relações interpessoais que interagem de tal forma que ela consegue desenvolver a segurança e a autoestima saudável. Uma criança insegura desenvolve relações interpessoais inadequadas. (DINIZ; KOLLER, 2010; BRONFENBRENNER, 2011).

Um estudo desenvolvido por Koller (2006) mostrou que indivíduos que viveram em ambientes favoráveis tendem a expressar sentimentos positivos, como gratidão, amor ao próximo e interesse pelo outro. Estes sentimentos surgem na

infância e crescem ao passo que o ser humano se desenvolve e se torna adulto. O mesmo ocorre em ambientes desfavoráveis, onde a criança convive com sentimentos negativos. Neste sentido, por meio destas relações estabelecidas que o ser humano “terá capacidade para se adaptar às exigências, dificuldades e transformações do seu meio” (DINIZ; KOLLER, 2010, p. 74).

Ressalta-se a importância das vivências e convivências para o modelo Bioecológico. É por meio dela que o indivíduo apreende novos conceitos do contexto vivido de forma objetiva e subjetiva. Diferentes pessoas terão diferentes experiências em um mesmo contexto dependendo da forma como conduzirão a situação vivida (DINIZ; KOLLER, 2010).

As interações com o ambiente físico e o mundo social capacitam a criança a ampliar seus relacionamentos para além do ambiente imediato, que é a casa e as pessoas inseridas nesse contexto. Ela pode aproveitar experiências em outros contextos, como a escola, e também com outras pessoas e objetos desses contextos. (BHERING; SARKIS, 2009, p. 12).

Considerando crianças que frequentam a escola, grande parte das intervenções feitas neste ambiente favorecem o seu desenvolvimento como seres humanos. Uma criança tímida, agitada ou agressiva poderá interagir com outros colegas e com seus professores e ser influenciada pelas características destes, favorecendo ou inibindo seu desenvolvimento. Os processos proximais são importantes para o fortalecimento de vínculos por meio do envolvimento com outras pessoas e ambientes que estabelecerão sentimentos e relações interpessoais que ajudarão no desenvolvimento futuro. Portanto, o *bullying* pode trazer prejuízos ao desenvolvimento pleno do ser humano em sua infância porque impede que haja os vínculos saudáveis para que este processo ocorra de forma harmoniosa.

Bronfenbrenner atua numa ideia sociocultural, na qual a criança se desenvolve por meio da interação com outros indivíduos e ambientes, enquanto Piaget acredita que as crianças se desenvolvem por meio de um conjunto de estádios, e assim atinge marcos de desenvolvimento. Embora pensem diferente, cabe elucidar que ambos autores referenciais são importantes para se compreender como o *bullying* se manifesta na vida dos estudantes.

Para fundamentar alguns princípios da violência entre escolares, apresentam-se conceitos e características sobre a vulnerabilidade humana e a violência nas escolas.

2.4 A VULNERABILIDADE INFANTIL E A VIOLÊNCIA

Todo ser humano é um ser frágil e vulnerável. Em todos os lugares do mundo o ser humano se torna indefeso diante das situações em que não há recursos suficientes para enfrentar os obstáculos que são apresentados em seu caminho e que ameaçam a sua suficiência enquanto ser independente. Isso é inerente à vida das crianças. Desde o dia do nascimento até a morte o homem é cercado por ameaças em todos os âmbitos. A ideia de fragilidade e dependência dos mais velhos coloca as crianças em situação de submissão ao ambiente físico e social em que vivem (ABRAMOVAY; LIMA; VARELLA, 2003; ROMERO, 2009).

Dentre os seres vivos que compõem o reino animal, mesmo entre os mamíferos, os filhotes ganham independência pouco tempo após o nascimento. Não deve ser por acaso que a espécie humana desenhou seu desenvolvimento humano com um período longo de dependência do adulto, nas dimensões física, psicológica, afetivo-emocional, financeira e social. No Brasil, no campo jurídico, a maioria penal é alcançada apenas aos 18 anos completos. E isso tem tudo a ver com a concepção de desenvolvimento humano. O Estatuto da criança e do Adolescente (1990) considera a criança e o/a adolescente como seres em estágio peculiar de desenvolvimento.

As vulnerabilidades que atingem as crianças são, em geral, as relacionadas a conflitos e violência familiar, bem como a vulnerabilidade social decorrente da cultura das desigualdades que predomina em nosso país. Os conflitos podem ocorrer quando duas ou mais pessoas não compartilham de um mesmo objetivo comum. A partir deste conceito, fica claro que a violência surge quando os conflitos são desencadeados de uma forma não satisfatória. Assim, indivíduos que não conseguem lidar com isso, não dialogam e não agem com tolerância e tendem a tomar atitudes violentas perante o outro. Além disso, a condição de moradia, oferta dos serviços públicos, relações sociais violentas e de risco como o envolvimento

com drogas, trabalho infantil e exploração sexual de crianças também as afetam e as tornam mais vulneráveis. Então, as vulnerabilidades são manifestadas por meio de consequências na vida das crianças, em seus contextos de maior vivência: a família e a escola (ABRAMOVAY; LIMA; VARELLA, 2003; ROMERO, 2009; SALLES FILHO, 2016). Crianças vulneráveis são constantes alvos/ autores de *bullying*.

A violência tem se tornado um problema global. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define violência como “uso intencional de força física ou de poder dirigida contra si próprio ou contra outra pessoa ou grupo que pode resultar em morte, maus-tratos, danos psicológicos, privação ou déficit de desenvolvimento” (MATOS; NEGREIROS; SIMÕES; GASPAR, 2009, p. 23).

Abramovay, Lima e Varella (2003, p. 73 e 74) ampliam o conceito de violência, trazendo-o para o âmbito escolar:

intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo, abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito (disfarçada sob a denominação de “acidentes”), além das diversas formas de agressão sexual. As violências podem ser agressão física, homicídios, estupros, ferimentos, roubos, porte de armas; Forma de violência simbólica (abuso do poder, baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade); verbal; e institucional (marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder).

Matos, Negreiros, Simões e Gaspar (2009) falam sobre o avanço da problemática da violência no âmbito mundial e relatam que a ela não se atém apenas a camadas sociais ou econômicas mais baixas. A generalização do fenômeno faz com que a sociedade, de modo geral, esteja suscetível à sua participação e às consequências. Eles apresentam em sua obra, a partir de dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), as principais categoriais que estabelecem os tipos de violências, tomando por base as características dos agressores.

- A violência autodirigida – aquela feita sobre si próprio;
- A violência interpessoal – aquela feita por outro ou contra um indivíduo ou grupo;

- A violência coletiva – aquela cometida por grandes grupos, como grupos políticos, milícias.

Estes comportamentos violentos são caracterizados como:

- Violência física – agressão cometida por meio de atos físicos.
- Violência verbal – agressão pelo uso de palavras ou expressões depreciativas. Pode ser presencial ou virtual.
- Violência psicológica – agressão por meio da exclusão, ameaça, presencial ou virtual.
- Violência sexual – ameaça por meio do assédio ou abuso
- Violência escolar – agressão que ocorre dentro das escolas, entre pares.

A violência cometida pelo meio virtual é designada *cyberbullying*.

Considerando estes desdobramentos, pode-se observar que o conceito de violência é amplo e atinge o ser humano de diversas formas. Muitas são as violências, que implicam em diferentes atores e sendo vivenciadas de formas diferentes. Por isso, conceituar violência vai muito além de apenas definir como uma forma de agressividade contra o outro, mas mostra “a multidimensionalidade e a complexidade deste conceito. Se o objeto é complexo, fica claro que não daremos conta dele de forma simplista” (SCHILLING, 2008, p. 3). Portanto, Galtung (*apud* SALLES FILHO, 2016, p. 2) afirma que “a violência está presente quando os seres humanos são persuadidos de tal modo que suas realizações efetivas, somáticas e mentais, ficam abaixo de suas realizações potenciais”. Assim, pode-se dizer que as violências aparecem quando os indivíduos ficam limitados para exporem seu potencial. Práticas sociais e institucionais e/ou econômicas e políticas que limitam o ser humano de alguma forma podem ser consideradas como formas de violência: a pobreza, a miséria, condições precárias de vida, entre outros.

Violência coletiva: é o tipo que se produz quando a sociedade coletivamente, ou por meio de grupos significativamente importantes, participa ativa e declaradamente da violência direta. [...] Violência Institucional ou estatal: é o tipo exercido pelas instituições legitimada para o uso da força quando, na prática de suas prerrogativas, impedem a realização das potencialidades individuais. [...] Violência estrutural: instituída dentro de uma estrutura se manifesta como um poder desigual e,

consequentemente, como possibilidade de vida diferente. [...] Violência cultural: é o tipo de violência exercido por um sujeito reconhecido (individual ou coletivo), caracterizado pela utilização da diferença para inferiorizar e da assimilação para desconhecer a identidade do outro. [...] Violência individual: sua característica fundamental é ter origem social e se manifestar de um modo interpessoal. Incluem-se aqui os chamados fenômenos de segurança civil, tais como as violências anômica, doméstica e contra as crianças, que implicam a violência direta. (CIIP *apud* SALLES FILHO, 2016, p. 3).

Como se pode ver, estas formas de violência descritas acima são amplas e muitas vezes consideradas como “problemas sociais”. A pobreza, por exemplo, pode abrir caminhos para a marginalização do sujeito e dos valores de convivência com outro a partir da criminalidade. Trazendo isso para a escola, observam-se muitos pontos relevantes que podem gerar violência em seu interior, com base nas práticas estruturais e sociais.

A violência em contexto escolar tem ganhado relevância e tornou-se um tema cotidiano. Ela vem sendo considerada como um problema social que precisa de intervenção e de uma visão crítica para haver mudanças no contexto escolar. Uma das consequências da violência escolar é que ela “desestrutura as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da própria sociedade (pacificada no regime democrático)” (CHARLOT *apud* ABRAMOVAY; LIMA; VARELLA, 2003, p. 72).

Abramovay, Lima e Varella (2003) referem-se a três dimensões organizacionais que a violência escolar pode manifestar: o desgaste do ambiente escolar, trazendo estruturas inadequadas e deficientes; a manifestação de gangues, tráfico de drogas e exclusão social dentro da escola e o relacionamento interpessoal interno das instituições escolares. Neste sentido, a escola tem perdido sua representação enquanto local de aprendizagem e de socialização. Além disso, a escola tem ignorado as diferenças sócio culturais, dando privilégio aos valores das classes dominantes, produzindo uma violência simbólica às culturas populares (STIVAL; FORTUNATO, 2008).

O conceito de violência que envolve crianças e adolescentes não é uma manifestação recente. Ela perpassa por varias raízes culturais e históricas e mesmo assim, não se pode admitir a sua aceitação como parte da condição humana. Por isso, muitos são os sistemas desenvolvidos para evitá-la e minimizá-la na sociedade.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira, inseriu-se neste documento artigos que garantem os direitos do ser humano, bem como da criança e do adolescente, no art.277:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, **com absoluta prioridade**, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los **a salvo de toda forma** de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (grifo nosso).

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) tem por objetivo a proteção integral das crianças e adolescentes, de acordo com a efetivação das políticas públicas que viabilizem condições saudáveis de desenvolvimento. O ECA reedita o artigo 277 da Constituição Federal no artigo 4º ao afirmar:

é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária. (p. 9).

É importante reconhecer que ainda não há o cumprimento efetivo destas políticas públicas em favor da proteção integral das crianças e adolescentes, em especial as que vivem em situações de risco e de vulnerabilidades sociais. A sensibilização em relação a este cumprimento ainda é frágil o que torna difícil o convencimento por parte da população e das políticas governamentais da importância do ECA. Dessa forma, as crianças ainda vivem em situações inadequadas e precárias, tendo seus direitos violados por todo tipo de violência.

Os diferentes momentos em que ocorrem as violências são processos sucessivos que interagem com o meio em que a criança está inserida, em especial, vale ressaltar, a escola. O relato de muitos estudantes sobre a violência que vivenciam neste contexto é diário. Muitos, afirmam passar por humilhações, exclusões sociais e violência física e verbal. Assim, as agressões e transgressões ficam mais visíveis dentro das escolas, onde todos são atores vulneráveis e vítimas em potencial (SCHILLING, 2008). É nesse cenário que o *bullying* ganha destaque como um fenômeno violento, entre pares, que surge na escola e que é frequente e

universal, mas sempre visto como natural e normal entre os estudantes. Dar visibilidade às violências é a primeira forma de enfrentá-las.

Assim, na discussão sobre o *bullying* e violências, a cultura da paz aparece como um pano de fundo, sendo alicerce e base para as iniciativas de prevenção do fenômeno. Portanto, a ênfase na sistematização nas relações de paz no interior das escolas, bem como o aprofundamento nesta temática é fundamental para melhorar e aprimorar os programas e projetos de minimização do *bullying*.

2.5 CULTURA DE PAZ

Cultura de paz é um termo que muito se escuta nos dias atuais e principalmente na área educacional. É um termo que remete a valores como respeito, harmonia, altruísmo e generosidade. De acordo com a ONU (Organização das Nações Unidas), a cultura da paz é um conjunto de atitudes e valores que previne conflitos e violência por meio de diálogos entre os indivíduos. Este conceito amplo, parte do princípio de que a paz precisa ser ensinada e aprendida (SALLES FILHO, 2016; PROJETO JUVENTUDE E PREVENÇÃO DA VIOLENCIA, 2010; UNESCO, 2010). “Como Cultura de Paz entende-se o grande campo de atividades humanas que levem em conta um mundo melhor, mais humano, mais feliz e sustentável. Assim, a Cultura de Paz cabe e vale para todos os seres humanos” (SALLES FILHO, 2016, p. 140).

Para que estes valores sejam imputados no ser humano é necessário que haja ações concretas, atuando no nível do indivíduo, melhorando seu comportamento e suas relações com o mundo, bem como no nível macro, modificando processos sociais, criando-se políticas públicas e programas educativos que visem os valores da paz. Em contrapartida, tais mudanças não são fáceis justamente porque o que se vê na sociedade atual é o oposto a tudo isso: a violência conduzindo muitas atitudes sociais e relacionais entre as pessoas de diversas formas e em diferentes níveis.

Precisamos de leituras críticas sobre os valores humanos e os valores de convivência, além de uma visão crítica sobre os direitos humanos. Junto a isso, precisamos igualmente, entender os processos de conflito entre pessoas, grupos e na sociedade, além de seus processos de mediação. Precisamos estender também o olhar sobre o meio ambiente, como nossa

casa maior, onde as dimensões objetivas e subjetivas de nossa vida precisam ser valorizadas, no encontro entre mundo do trabalho, mundo da vida e a transcendência, constituindo o que chamamos de ecoformação (SALLES FILHO, 2016, p. 141).

Portanto, construir a paz significa aderir novas atitudes: valorização de princípios de construção do coletivo, novas formas de se relacionar baseadas na empatia e no real respeito pelo outro, ver a diversidade como necessária, diálogo e cooperação são pontos positivos e relevantes. Neste contexto, surge o termo “Educação para a paz”, vertente da Cultura de paz que visa ações pedagógicas dentro das escolas sobre as violências e suas formas de prevenção e mudanças cotidianas. É importante redimensionar toda a base teórica para poder aproximar do contexto escolar, juntamente com toda a bagagem social e cultural que compõem a sociedade de modo geral (SALLES FILHO, 2016; PROJETO JUVENTUDE E PREVENÇÃO DA VIOLENCIA, 2010; UNESCO, 2010).

Neste processo, cabe ao ser humano assumir sua parcela de responsabilidade diante da sociedade, com sua profunda participação, tendo como pano de fundo a tolerância, a mobilização, a conscientização e o cumprimento dos direitos humanos – respeitando o próximo e dando o devido valor aos princípios da cultura de paz – esta iniciativa é de longo prazo, leva em conta todo um contexto histórico, social e cultural de um povo, uma sociedade, uma nação. “A paz é um processo constante, cotidiano, mas não passivo. A humanidade deve esforçar-se para promovê-la e administrá-la” (UNESCO, 2010, p. 15). A violência gerada nas escolas é um problema de ordem social e cultural e por isso a importância de uma mudança de mentalidade do ser humano.

Portanto, ao pensarmos a Educação para a Paz, além dos aspectos do saber conhecer, ou seja, da discussão crítica sobre os problemas da humanidade para nos posicionarmos com mais clareza e autonomia, também acreditamos que é necessário, de maneira complementar, explicitar as outras violências, menos visíveis, mas igualmente angustiantes para os seres humanos do século XXI (SALLES FILHO, 2016, p. 142).

Pode-se reafirmar que a educação é uma alavanca e está intimamente ligada a conquista desta paz nas escolas, pois é por meio dela que se aperfeiçoa a cidadania. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu art. 26, estabelece que todo ser humano tem direito a educação e que este direito fortalece a relação de

paz, de tolerância e solidariedade entre as pessoas. Neste sentido, o desafio maior é repensar a educação e a cultura para a sociedade baseada na paz.

Para dar condições de resposta a uma nova educação, a UNESCO (2010), em uma reunião presidida pela Comissão de Jacques Delors, com os objetivos de refletir sobre os desafios que a educação enfrentaria nos anos subsequentes. Produziu o chamado Relatório Delors, com sugestões e recomendações que serviriam como uma agenda para políticas públicas, atingindo autoridades nos níveis mais elevados. Por meio desta comissão, se desenvolveu “quatro princípios-pilares do conhecimento”: Aprender a conhecer, Aprender a Viver juntos, Aprender a fazer e Aprender a ser. A ideia principal é que estes quatro princípios caminhem juntos, interdependentes e interagindo entre si.

Aprender a Conhecer: Este princípio traz como objetivo central a importância do aprender – o “domínio dos instrumentos do conhecimento” (UNESCO, 2010, p. 14). Aprofundamento em assuntos vastos a fim de poder transmitir às outras pessoas as bases da educação e o aprendizado ao longo de toda a vida.

Aprender a Fazer: O fazer está ligado ao aprender e nos remete a qualidade do serviço profissional. Mas o fazer também está intimamente conectado ao trabalho em equipe, a capacidade de empatia e de tomar iniciativas, já que o mundo tecnológico impulsiona as pessoas a cada vez mais a relacionamentos superficiais e evasivos. O cultivo de competências emocionais que aproximem as pessoas novamente é fundamental.

Aprender a viver juntos: Um dos maiores desafios da educação e da história humana. O relatório Delors afirma que a tarefa de convivência é árdua, uma vez que os seres humanos tendem a valorizar suas qualidades e a seu grupo próximo em detrimento de outros. O ser humano tem a tendência ao conflito e a competição. Por isso, o viver juntos, precisa partir do princípio da empatia e da participação solidária em projetos comuns. Acredita-se que para reduzir o risco, a educação precisa utilizar a descoberta do outro e o seu reconhecimento e a participação em projetos comuns (UNESCO, 2010).

Aprender a ser: o objetivo maior do ser é a valorização da autonomia intelectual e para uma visão mais crítica da vida para ser capaz de formular juízos de valor. A

educação precisa desenvolver a capacidade do ser humano se tornar um ator responsável e justo no mundo. Portanto, é imprescindível o conhecimento de si e do outro por meio de uma concepção e desenvolvimento humano que visa o processo dialético destas relações (UNESCO, 2010).

A partir destes princípios, acredita-se numa educação que realmente contribua para a formação da cultura de paz dentro das escolas, baseando-se no pluralismo e no respeito à diversidade humana. No Brasil, em parceria com a UNESCO, vários projetos são desenvolvidos para a construção de uma cultura de paz, incluindo o Manifesto 2000 – documento que apela a participação individual de todos em favor da cultura de paz. Os princípios são: “respeitar a vida; • rejeitar a violência; • ser generoso; • ouvir para compreender; • preservar o planeta; • redescobrir a solidariedade” (UNESCO, 2010, p. 18). A ideia destes projetos é tornar as crianças e adolescentes protagonistas de suas próprias vidas mostrando a capacidade de superação e potencial. Os projetos seguem critérios como abordagens feitas a partir de ONGs, com o uso de metodologias inovadoras que cultivem os conceitos de cultura da paz na comunidade escolhida para o projeto.

Ao pensar no contexto escolar como ambiente que manifesta os valores e crenças sobre o ser humano, não se pode pensar em prevenção sem antes lidar com o indivíduo e suas peculiaridades. Por isso, se torna necessário estes passos que trabalham alguns pontos importantes do estudante e assim compreender como o *bullying* e sua forma de manifestação no interior das escolas e quais estratégias são mais adequadas para preveni-lo. O PNE ressalta:

garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas que promovam a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BRASIL, 2014, p. 65).

As situações de *bullying* precisam ser eliminadas de forma construtiva, envolvendo a valorização dos direitos, da diversidade, do pluralismo e das relações sociais estabelecidas entre escola, alunos e pais, pois todos podem ser agentes da construção da cultura de paz.

3 MÉTODO

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e exploratória. A pesquisa exploratória busca percepções e conceitos que contribuem para construção de novos conhecimentos. A abordagem qualitativa permite a compreensão sobre as relações sociais sem perder de vista os dados numéricos relevantes para o estudo. A abordagem qualitativa e a quantitativa se diferem em natureza, complementando-se no aprofundamento da realidade em questão (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995; MINAYO; SANCHES, 1993).

Minayo e Sanches (1993) citam em seus estudos que as abordagens qualitativa e quantitativa se completam. A combinação de ambas traz uma triangulação, ampliando os conhecimentos para se alcançar o objetivo proposto. A abordagem qualitativa tem seu foco nas manifestações sociais da criança, enquanto a abordagem quantitativa, na inferência dos dados. Nesta pesquisa, a ênfase está na abordagem qualitativa, tendo em vista que o número de participantes é pequeno para a generalização dos dados, mesmo em um único campo de pesquisa.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A presente pesquisa empírica foi realizada em uma escola municipal¹⁰, no município de Curitiba – Paraná. Atualmente a escola atende cerca de 350 (trezentos e cinquenta) estudantes, da Educação Infantil (pré-escola) e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no período vespertino. A comunidade no entorno da escola é de classe média/baixa e a maioria dos estudantes da escola advém das proximidades do bairro, cuja violência e tráfico de drogas fazem parte do cotidiano. A seleção do campo de pesquisa foi intencional e se deu pela facilidade de acesso da pesquisadora, junto à população pesquisada.

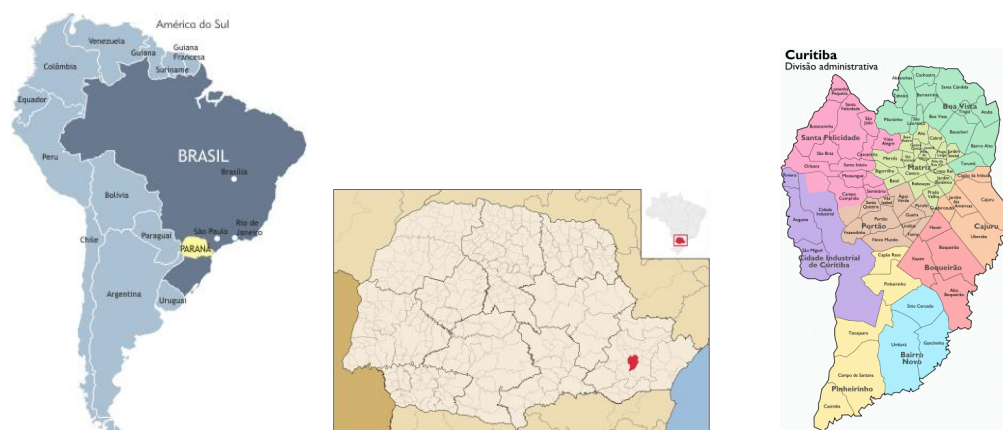
Em relação ao quadro de profissionais, a escola possui: 30 professores, cinco inspetores e duas pedagogas. Composta por uma construção de três blocos, onde constam: 12 salas de aula, banheiros, laboratório de informática, sala de arte,

¹⁰ Por questões éticas, optou-se por não citar o nome da escola escolhida como campo de pesquisa.

cantina, pátio coberto, além de salas administrativas e para fim pedagógico. Além dos blocos internos, possui a área externa que comporta uma quadra poliesportiva coberta, uma cancha de areia, uma pequena área verde, um Farol do Saber e um parquinho para as turmas da Educação Infantil.

A sequência de mapas mostra que a escola, campo de pesquisa, está localizada na América do Sul, Brasil, estado do Paraná, cidade de Curitiba, bairro Cajuru (cor laranja).

FIGURA 4 – MAPAS: LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO CAMPO DE PESQUISA



3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os estudantes selecionados para a participação na pesquisa foram 70 (setenta) crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, entre 9 a 11 anos de idade, de ambos os sexos e do período vespertino. Deste total, 38 (trinta e oito) atenderam o critério de inclusão para participação na pesquisa: trouxeram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) assinado pelo pai/mãe/responsável, sendo, portanto, observados durante as aulas e responderam a um questionário referente ao *bullying*, no próprio ambiente escolar, com a ciência da professora regente. Os demais, não foram autorizados a participarem pelos pais e/ou responsáveis e/ou esqueceram de trazer o termo assinado no dia previsto e/ou esqueceram de entregar aos pais.

Participaram 16 meninos e 22 meninas (QUADRO 2). Para caracterizar cada participante, optou-se usar a letra F para o gênero feminino e a letra M, para o masculino, para garantir o anonimato dos estudantes. Utilizou-se, desta forma, F1 para a primeira participante do sexo feminino e assim sucessivamente. O mesmo critério foi aplicado aos meninos.

3.4. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.4.1 Questionário

Para a realização desta pesquisa foi organizado um questionário semi estruturado (APÊNDICE A), composto de 26 (vinte e seis) perguntas, especificamente para essa pesquisa. As 14 primeiras perguntas foram destinadas à caracterização dos participantes (como idade, gênero, família, gostos pela leitura e escola). Os dados específicos da pesquisa, propriamente dita, iniciam-se com as perguntas fechadas de ordem socioeconômica e contextual do ambiente familiar e social a que as crianças pertencem. O objetivo destas questões é o conhecimento do contexto em que as crianças estão inseridas. As demais perguntas (pergunta 15 a 26) referem-se à percepção delas sobre o *bullying* e das demais situações de violência física, verbal e emocional, em especial as situações de *bullying* vivenciadas. São questões abertas que facilitam a escrita da criança a fim de mostrar o ponto de vista dela sobre o assunto em questão.

QUADRO 2 – NÚMERO DE ESTUDANTES PARTICIPANTES POR IDADE

Participantes	9 anos	10 anos	11 anos	Total
Meninos	Quatro	Nove	Três	16
Meninas	Três	Quinze	Quatro	22
Total	07	24	07	38

FONTE: Os autores (2016).

3.4.2 Ficha de observação participante

A coleta de dados também foi complementada por observação participante, que Neto (2002, p.59) define “como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. Tem por objetivo uma maior aproximação com o participante, um maior contato com suas vivências e a observação do valor que atribuem a sua realidade, bem como qualificar os dados sobre o processo e o contexto da pesquisa.

Elaborou-se uma ficha de observação para facilitar a sistematização das situações observadas (APÊNDICE B). Buscou-se por meio da ficha a construção de um diário sobre pontos importantes a serem observados, que foram caracterizados como “percepções do microssistema escola”. Esta ficha contém: lugares de maior concentração de violência; comportamento dos meninos e meninas; presença de adultos nos ambientes; ocorrência de brigas, empurrões ou gritos e registro livre.

3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para o processo de coleta de dados, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, em 10 de maio de 2016, conforme rege a legislação em Pesquisa que envolve seres humanos, em cumprimento à resolução 466/2012, da CONEP, obtendo parecer favorável nº 1671640, de 10 de agosto de 2016.

Para obtenção dos dados, foi aplicado o questionário na última semana de setembro de 2016. Antes da aplicação, cada estudante levou para casa o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para a autorização de sua participação mediante assinatura dos pais. Procurou-se estabelecer um diálogo com os mesmos, explicando que as informações fornecidas seriam anônimas e cada criança teria o direito de não participar se assim desejasse.

Após o retorno da assinatura dos pais, foi solicitado à escola um dia da semana, junto às professoras regentes dos 5º anos, para a aplicação do questionário. Participaram da pesquisa estudantes de duas turmas. No dia proposto,

a pesquisadora foi à escola e realizou o procedimento em uma turma de cada vez, respeitando a dinâmica escolar. As professoras regentes permaneceram na sala com os estudantes não participantes da pesquisa, fornecendo a eles atividades referentes à disciplina do momento. A pesquisadora entregou os questionários a cada um dos estudantes autorizados e não leu as questões antecipadamente, para que cada um tivesse o seu olhar e o seu entendimento sobre cada pergunta. Em caso de dúvidas, as crianças poderiam levantar a mão e perguntar. Ao finalizar, o estudante deveria entregar à pesquisadora e poderia voltar as suas atividades solicitadas pela professora em sala. As crianças responderam a seu tempo e não tiveram dificuldades com as perguntas apresentadas.

Outros dados da pesquisa também foram obtidos por meio da observação participante da pesquisadora nos meses de outubro e novembro de 2016. Foram realizadas 72 horas de observação, no período da tarde, sendo dividido entre as duas turmas de 5º ano, pátio, recreio e movimentação das crianças em áreas comuns da escola, como os banheiros. Durante este período, foram observados as relações de amizade e o comportamento individual e coletivo entre os estudantes dentro e fora da sala de aula, nas aulas de educação física, arte e ensino religioso, no recreio e nos pátios com o objetivo de observar as possíveis manifestações de *bullying* no ambiente escolar e como as crianças reagem ao fenômeno.

As crianças interagiram com a pesquisadora em determinados momentos da aula, quando lhes era permitido pela professora regente ou responsável pela turma durante o período de observação. Muitas queriam conversar e contar assuntos do seu dia a dia e fatos ocorridos fora da sala de aula, o que indica o clima favorável e de confiança para a realização da pesquisa.

3.6 ANÁLISE DE DADOS

3.6.1 Análise dos dados de caracterização dos participantes

Os dados obtidos por meio das perguntas 1 a 15 do questionário dizem respeito à caracterização dos participantes, o que permite a verificação da quantidade de estudantes, idade, gênero, característica étnico-racial, o que

costumam ler e fazer no tempo livre, conforme se encontra descrito na tabela 2 para as meninas e na tabela 3 para os meninos.

TABELA 2 – CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES MENINAS

Participantes Femininos	Idade	Étnico-Racial	Religião	Possui irmãos?	Pessoas que moram com você	Leitura	Tempo Livre	Gosta da escola, por quê?	Tem amigos, menino ou menina?	Sabe o que é <i>Bullying</i> ?
F1	11	Negro	Evangélica	3	4	Sim	Estudar, brincar	Sim, é divertida	Sim, os dois	Sim
F2	10	Branco	Católica	1	4	Magic	Brincar, jogar	Sim	Sim, menina	Sim
F3	10	Branco	Católica	Não	3	Conto de fadas	Ler ou assistir	Sim, pelas atividades legais	Sim, menina	Sim
F4	10	Branco	Evangélica	1	4	Sim	Brincar, assistir	Sim, amigos e as aulas	Sim, menina	Sim
F5	10	Branco	Adventista	1	4	Sim, gibi	Brincar	Sim, gosto das pessoas	Sim, menina	Sim
F6	10	Branco	Judaica	2	6	Sim, livros infantis	Ler, jogar bola, pintar	Sim, ela faz eu ser inteligente	Sim, menina	Sim
F7	9	Branco	Evangélica	2	5	Poesias	Ler, escutar música	Sim, aprendo e tenho amigos	Sim, menina	Sim
F8	11	Negro	Evangélica	4	7	Livros	Brinco com celular	Sim, tenho uma ótima professora	Sim, menina	Sim
F9	11	Negro	Evangélica	Não	2	Terror	Ler, assistir	Sim, porque conheço outras pessoas	Sim, menina	Sim
F10	10	Branco	Católica	1	4	Biografias	Brincar	Sim, porque aprendo e estudo	Sim, menina	Sim
F11	10	Branco	Católica	2	5	Poesias	Jogar vídeo game	Sim, é legal	Sim, menina	Sim
F12	9	Branco	Evangélica	2	3	Sim	Brincar	Sim, porque tem recreio e lanche	Sim, menina	Sim
F13	10	Negro	Evangélica	3	5	Poesias	Ficar com a família	Sim, aprendo	Sim, menina	Sim
F14	10	Branco	Católica	1	5	Livros	Desenhar, brincar	Sim, aprendo coisas novas	Sim, menina	Sim
F15	10	Negro	Evangélica	3	4	Livros	Cantar, brincar	Sim, tem atividades	Sim, menina	Sim
F16	11	Branco	Mórmon	3	10	Gibis	Tocar flauta, assistir	Sim, tenho vários amigos	Sim, menina	Sim
F17	10	Branco	Católica	4	4	Livros	Mexer no celular	Sim, ela é bonita	Sim, menina	Sim
F18	10	Branco	Católica	2	3	Livros	Brincar, estudar	Sim, é divertida	Sim, menina	Sim
F19	10	Branco	Católica	6	5	Sim	Brincar	Sim	Sim, menina	Sim
F20	10	Branco	Evangélica	3	2	Livros	Brincar	Sim, é divertida	Sim, menina	Sim
F21	10	Branco	Evangélica	5	6	Gibis	Brincar	Sim, me sinto bem	Sim, menina	Sim
F22	9	Branco	Católica	1	5	Livros	Brincar, assistir, ler	Sim, tenho amigos	Sim, menina	Sim

FONTE: Os autores (2016).

TABELA 3 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES MENINOS

Participantes Masculinos	Idade	Étnico-Racial	Religião	Possui irmãos?	Pessoas que moram com você	Leitura	Tempo Livre	Gosta da escola, por quê?	Tem amigos, menino ou menina?	Sabe o que é <i>Bullying</i> ?
M1	10	Branco	Evangélica	4	4	Livros	Assistir, celular	Sim, ela ensina muito bem	Sim, os dois	Sim
M2	10	Branco	Católica	1	5	Livros	Brincar	Sim, ela me faz bem	Sim, menino	Sim
M3	10	Branco	Evangélica	1	4	Não	Brincar	Sim, aprendo a ler e escrever	Sim, menino	Sim
M4	11	Branco	Evangélica	5	7	Sim	Brincar	Sim, porque tenho muitos amigos	Sim, menino	Sim
M5	10	Branco	Católica	1	4	Não	Brincar	Sim, porque eu aprendo	Sim, menino	Sim

M6	10	Branco	Católica	3	5	Não	Jogar no computador	Não, tem muitas pessoas ignorantes	Sim, menino	Sim
M7	9	Branco	Não tenho	4	5	Terror	jogar no computador	Sim, porque tem recreio e educação física	Sim, menino	Não
M8	9	Negro	Evangélica	1	2	Gibis e livros	Brincar	Sim, porque aprendo e tenho amigos	Sim, menino	Sim
M9	9	Branco	Católica	3	4	Livros	Brincar	Sim, porque eu aprendo	Sim, menino	Sim
M10	11	Branco	Cristão	1	4	Sim	Não respondeu	Sim, porque posso aprender	Sim, menino	Sim
M11	10	Branco	Católica	1	4	Gibis	Jogar vídeo game, ler	Sim, porque tenho muitos amigos	Sim, menino	Sim
M12	10	Negro	Evangélica	1	4	Sim	Jogar bola	Sim, porque na escola brinco e estudo	Sim, menino	Sim
M13	10	Negro	Cristão	1	3	Aventuras	jogar futebol e vídeo game	Sim, porque eu aprendo e faço amigos	Sim, menino	Não
M14	11	Indígena	Evangélica	Não	2	Mistérios	Jogar futebol e assistir	Sim, porque aprendo e tenho amigos	Sim, menino	Sim
M15	10	Branco	Evangélica	1	4	Minecraft	Jogar bola e soltar pipa	Sim, porque eu me desenvolvo	Sim, menino	Sim
M16	9	Branco	Católica	1	4	Gibis	Jogar vídeo game	Sim, porque tem recreio	Sim, menino	Sim

FONTE: Os autores (2016).

Sobre as participantes meninas, é possível perceber pela tabela 2 que a maioria é branca (77,2%), têm orientação religiosa, sendo 45,4% evangélica, 40,9% católica, 4% judaica, 4% mórmon e 4% adventista. Todas afirmam gostar da escola, gostar de ler (leituras diversas), afirmam brincar no tempo livre (54%), têm relação de amizade, a maioria com meninas (95%) e todas dizem saber o que é o *bullying*. Apenas duas delas não têm irmãos e a maioria vive com mais de duas pessoas em casa.

Sobre os participantes meninos, percebe-se pela tabela 3 que a maioria é branca (75%), têm orientação religiosa, sendo 43,7% evangélica, 37,5% católica, 12,5% afirmam ser cristãos e 6% não possuem religião. A maioria afirma gostar da escola, gostar de ler (leituras diversas), afirmam brincar no tempo livre (37,5%), têm relação de amizade, a maioria com meninos (93,5%) e 12,5% afirmam não saber o que é o *bullying*. Apenas um deles não têm irmãos e a maioria vive com mais de duas pessoas em casa.

3.6.2 Análise dos dados qualitativos

Em relação às perguntas 15 a 26 do questionário que tratam especificamente sobre o *bullying*, os dados obtidos são analisados a partir da Técnica dos Núcleos de Significação, de Aguiar e Ozella (2006). Esta proposta

metodológica tem por finalidade “instrumentalizar o pesquisador, com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio histórica, para o processo de apreensão das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade com a qual se relaciona” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 59). Foi desenvolvido para ajudar o pesquisador a apropriar-se das significações frente à realidade e a explicar a riqueza dos sentidos das palavras ditas e escritas, não meramente por meio da descrição, mas pela mediação.

Há três etapas a serem seguidas, fundamentais para a construção da proposta dos Núcleos de Significação. A primeira delas é o levantamento de *pré-indicadores*, ou seja, palavras que se sobressaíam e que mostrem uma forma de pensar do sujeito e do seu contexto: a leitura flutuante. A palavra é o ponto mais importante para a análise da realidade e dos contextos que estão inseridos os participantes, pois elas são carregadas de significados, tanto semânticos quanto emocionais. As palavras que forem emergindo serão em grande número e irão compor uma tabela ou quadro com várias possibilidades para a formação dos núcleos. “Um critério básico para filtrar esses pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 230; AGUIAR, SOARES; MACHADO, 2015).

Uma segunda leitura levará ao processo de formação de *indicadores*, pois, por meio da leitura flutuante e das múltiplas palavras que surgirem, será feito um processo de aglutinação de palavras, que podem ser realizados por meio de diversas maneiras, seja por características semelhantes ou contraditórias, desde que haja uma diminuição dos termos ao final do processo. Ao finalizar esta segunda etapa, volta-se aos dados para a indicação de trechos falados ou escritos pelos participantes que ilustram os indicadores, iniciando assim um breve processo de análise (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013).

A partir da articulação dos indicadores serão formados os *núcleos*, que serão nomeados. Esta formação deverá ser realizada tomando o devido cuidado em agrupar indicadores que expressem a mesma essência dos conteúdos colocados pelos sujeitos da pesquisa. É nesta fase, que propriamente dito, inicia-se a análise dos dados, por meio de sua interpretação.

Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 231).

A análise dos dados se dá pela interpretação destes núcleos com o contexto social, histórico, emocional, familiar do indivíduo, ou seja, a compreensão do todo. Os núcleos serão integrados a luz da teoria, do contexto, do movimento do participante em questão.

Segue abaixo a tabulação inicial das respostas dos questionários realizados pelos estudantes autorizados pelos pais/responsáveis descritos na tabela 4 para meninas e tabela 5 para meninos.

TABELA 4: DADOS QUALITATIVOS DAS MENINAS

Participantes Femininos	Já sofreu Bullying, como foi?	Já praticou Bullying, como foi?	O que é Bullying?	Já presenciou Bullying, como foi?	E na sala de aula?	Qual o tipo mais comum?	Quem mais sofre Bullying? Por quê?	Qual a sua reação quando vê?	Qual a característica dos autores?	Quem mais pratica Bullying? Por quê?
F1	Sim, me xingaram de "negra"	Não	É zoar alguém sem parar	Sim, chamaram minhas amigas de "negras"	Não	Xingamentos	Meninas, elas não sabem se defender	Falo com alguém mais velho	Nervosos, xingam todo mundo	Meninos, eles são mais cruéis
F2	Sim, sofro xingamentos e empurrões do meu irmão	Não	É uma coisa feia que magoa as pessoas	Não	Sim, meus colegas tiraram sarro do meu rosto	Xingamentos	Os dois (não respondeu)	Eu conto para as inspetoras	Não sei	Os dois, todos entram na briga se precisar
F3	Não	Não	É uma coisa feia que ofende	Sim, um dos meninos bate em todos, todos os dias	Sim, os meninos se xingam de "gordo"	Bater nas pessoas	Meninos, são cruéis	Eu conto para as inspetoras	Nervoso, bravo, cruel	Meninos, eles são muito nervosos
F4	Não	Não	É uma forma de intimidar, insultar uma pessoa	Uma coisa feia	Não	Xingamentos	Meninas, por serem altas ou baixas, gordinhas ou magras	Conto para um adulto	Magro e alto	Meninos, porque eles acham defeito em tudo
F5	Não	Não	Uma coisa feia	Não	Sim, xingamentos o tempo todo	Bater nas pessoas	Meninos, porque eles se batem sempre	Conto para um adulto	Xingam e batem	Meninos, porque eles gostam de fazer isso
F6	Sim, me xingam de tampinha e "quatro olhos"	Não	É quando as pessoas xingam as outras	Sim, xingamentos	Sim, falam que todos tem "germes"	Xingamentos	Meninas (não respondeu)	Eu mando a pessoa parar	Eles se acham os melhores	Meninos, porque eles se acham
F7	Sim, me xingam e me zoam	Não	Zoação, chatice	Sim, estavam zoando a minha amiga porque ela tinha a pele escura	Não	Não sei	Meninas, porque elas são frágeis	Defendo a pessoa e chamo a inspetora	Não sei	Meninos, eles zoam e fazem a gente se sentir mal
F8	Sim, xingamentos de "macaca, cabelo duro"	Sim, (não respondeu)	É uma coisa ridícula de fazer com as pessoas	Sim, um menino xinga todos os dias	Não	Xingamentos	Meninas (não respondeu)	Conto para a inspetora ou a diretora	Não sei	Meninos, eles são covardes

F9	Não	Não	É você humilhar a outra pessoa por alguma coisa, bater.	Não	Não	Xingamentos	Os dois, todos sofrem	Eu conto para as inspetoras	Bravo	Meninos, porque eles são insensíveis
F10	Não	Não	Uma coisa feia, as pessoas se sentem diferentes quando acontece isso	Sim, uma menina chamou a outra de "negra" e puxou os cabelos dela	Sim, chamaram minha colega de "macaca"	Xingamentos	Meninas (não respondeu)	Eu conto para as inspetoras	Não sei	Meninos, porque eles xingam sempre
F11	Não	Não	É a coisa mais horrível que pode acontecer com você	Sim, tiram sarro falando que pessoas tem "germes"	Sim, falam que todos tem "germes"	Xingamentos	Os dois , porque as pessoas ficam falando mal dos outros	Eu falo para a pessoa parar	Feios por dentro	Meninas, pensam antes de falar
F12	Não	Não	É fazer mal as pessoas	Não	Não	Xingamentos	Meninos, porque tiram sarro da cor da pele do outro	Defendo essa pessoa	Xingam e batem	Meninos, porque muitos deles são preconceituosos
F13	Sim, xingamentos porque sou magra	Sim, xingo as pessoas	Uma coisa que não deveria existir	Não	Sim, tiram sarro de uma menina que usa óculos	Xingamentos	Meninas, porque algumas são diferentes	Tento ajudar	Eles se acham os melhores	Meninos, porque eles se acham
F14	Sim, me xingam de "baleia"	Sim, xingo quando me empurram ou me batem	É um tipo de violência que acontece em vários lugares	Não	Sim, xingaram uma menina que usa óculos	Bater nas pessoas	Meninas, por causa do peso	Eu defendo a pessoa	Mal educado, xinga todo mundo e destrata a professora	Meninos, porque eles se batem
F15	Não	Não	É uma coisa muito ruim e dolorosa para quem sofre	Não respondeu	Sim, todo tempo alguém chama o outro de "burro"	Xingar e bater	Meninas, porque os meninos xingam a gente sempre	Depende, as vezes tento parar a pessoa, as vezes chamo a inspetora e as vezes fico olhando	São agressivos e se acham os valentões	Meninos, eles são mais agressivos
F16	Não	Não	Quando alguém é xingado	Sim, tiravam sarro da minha amiga porque ela tinha o cabelo crespo e era pobre	Não	Xingamentos	Meninos, porque brigam muito	Defendo a pessoa	Pessoa brigona	Meninas, elas provocam os meninos
F17	Não	Não	Deixa as pessoas tristes	Não	Não	Xingamentos	Meninas, sempre se xingam	Tento não me meter	Valentões	Meninos, porque eles se acham
F18	Não	Não	É quando alguém xinga e bate	Não	Sim, pessoas xingando e batendo	Xingamentos	Meninas, todos os dias, os meninos ameaçam a gente	Eu chamo a inspetora	Alto, magro e não usa óculos	Meninos, porque eles se acham
F19	Sim, me xingam porque tenho alergia nas pernas	Sim, eu xingo	É zombar de uma pessoa e deixar ela excluída	Não	Sim, uma pessoa xingando a outra	Xingamentos	Meninas , não sei	Eu mando a pessoa parar	Magro e baixo	Meninos, não sei
F20	Sim, me xingam de "burra"	Não	É bater, xingar	Não	Não	Xingamentos	Meninas, os meninos sempre batem na gente	Eu falo para a diretora	Não sei	Meninos, a maioria é mal educado
F21	Sim, as meninas me batem e me xingam	Não	Pessoas que tiram sarro	Não	Não	Xingar e bater	Meninas, porque tem mais meninas do que meninos	Eu falo com as inspetoras	Branco e altos	Meninos, provocam as meninas
F22	Não	Não	Quando alguém xinga, bate, tira sarro e abusa	Não	Sim, um colega xinga os outros o tempo todo	Xingamentos	Não sei	Conto para um adulto	Baixo e negro	Meninos, eles pensam que as meninas devem obedecer eles

FONTE: Os autores (2016).

TABELA 5: DADOS QUALITATIVOS DOS MENINOS

Participantes Masculinos	Já sofreu <i>Bullying</i> , como foi?	Já praticou <i>Bullying</i> , como foi?	O que é <i>Bullying</i> ?	Já presenciou <i>Bullying</i> , como foi?	E na sala de aula?	Qual o tipo mais comum?	Quem mais sobre <i>Bullying</i> ? Por quê?	Qual a sua reação quando vê?	Qual a característica dos autores?	Quem mais pratica <i>Bullying</i> ? Por quê?
M1	Sim, vivem me chamando de pequeno, "anão". Me batem muito.	Não	Uma coisa muito feia. Uma falta de respeito	Sim, já me xingaram várias vezes e chamam um menino de "gordo"	Sim, já xingaram uma pessoa da minha sala de "gordo"	Xingamentos	Os dois sofrem bullying	Falo para parar	Para eles tudo é diversão	Meninos, eles são mais grossos
M2	Sim, me chamam de "orelhudo" porque tenho problemas nas minhas orelhas	Não	É quando alguém humilha outra pessoa. Isso é muito feio.	Sim, um menino derrubou o outro no chão e bateu muito nele	Não	Xingar e bater	Meninos, não sei	Acalmo quem está sofrendo	São pessoas ruins	Meninos, não sei
M3	Não	Não	É xingar os outros	Não	Não	Racismo	Meninas (não respondeu)	Conto para a diretora	São racistas	Meninos, porque são racistas
M4	Sim, me xingam toda hora.	Sim, xingo um menino	É uma coisa errada. Xingar os outros	Sim, xingaram um menino de "macaco"	Não	Xingamentos	Meninos, porque eles se batem sempre	Chamo a inspetora	São negros e fortes	Meninos, porque são bravos
M5	Não	Não	Insultar os outros	Não	Sim, já vi xingarem de "baleia"	Xingamentos	Meninas, não sei	Chamo a inspetora	Não sei	Meninas, não sei
M6	Sim, sempre me xingam de "gordo"	Não	É agressão verbal	Sim, já vi um menino ser xingado e empurrado	Não	Xingamentos	Meninos, não sei	Eu não me intrometo	Altos, fortes e mal educados	Meninos, não sei
M7	Não	Não	É a pessoa xingar os outros	Não	Não	Xingamentos	Meninas, porque tem cabelo curto e usa óculos	Eu tento parar a pessoa que está fazendo <i>bullying</i>	Não sei	Os dois, porque eles se xingam toda hora
M8	Sim, me xingam de "burro", "idiota" e "palito"	Sim, eu bati em alguém porque essa pessoa machucava outros	É quando alguém fala mal dos outros e elas não gostam	Sim, tem um menino da minha sala que sempre xinga e bate nos outros	Sim, vi um menino batendo	Xingamentos	Meninos, porque brigam mais	Não faço nada	Não sei	Meninos, por causa das brigas
M9	Não	Sim, eu xinguei	É quando uma pessoa xinga a outra	Sim, vi um menino xingando uma menina	Sim, chamaram uma menina de "gorda"	Xingamentos	Meninas, porque os meninos provocam	Conto para a inspetora	Machão, mau	Meninos, porque eles são valentões
M10	Não	Não	É quando alguém bate em pessoas fracas e inteligentes	Não	Não	Xingamentos	Meninos, porque eles brigam muito	Eu chamo a inspetora	Não sei	Meninos, porque batem mais
M11	Não	Não	Quando bate na pessoa, xinga, fala mal, fala da cor da pessoa	Não	Não	Xingar e bater	Meninas, porque os meninos xingam elas	Chamo a inspetora	Não são legais	Meninos, porque eles gostam de xingar
M12	Não	Sim, já xinguei uma menina de "vaca"	Não respondeu	Sim, vi um menino apanhando	Sim, eu mesmo xinguei uma menina	Xingamentos	Meninas (não respondeu)	Nada	Pequenas	Meninos, (não respondeu)
M13	Não	Não	É quando uma pessoa fala mal de outra	Não	Não	Xingamentos	Meninas, porque os meninos provocam	Eu falo para parar	Valentões, malvados	Meninos, porque eles xingam os outros de coisas maldosas
M14	Sim, me xingam de "gordo" e "folgado"	Sim, xingo um dos meninos de "gordo"	É você não respeitar o próximo	Não	Sim, meu amigo apanhou na sala	Xingar e bater	Meninas, porque os meninos provocam	Saio de perto	Não sei	Meninos, porque se acham os mais fortes

M15	Não	Não	Ofender, humilhar, mexer com o psicológico	Não	Não	Xingamentos	Meninas, porque os meninos xingam elas	Vou conversar	Negros	Meninos, porque xingam os outros
M16	Não	Não	É quando alguém te xinga	Não	Não	Xingamentos	Meninas, porque os meninos xingam elas	Levo para a diretoria	Os maiores	Meninos, porque xingam os outros

FONTE: Os autores (2016).

Observa-se na tabela 4 que as participantes meninas afirmam sofrer *bullying* (45,4%) e 18% delas já o praticaram. A maioria delas possui um conceito sobre o fenômeno e já o presenciaram no ambiente escolar (36,3%) e na sala de aula (54,5%). A maioria das meninas percebe o *bullying* em forma de xingamentos e busca ajuda em caso de presenciar a agressão. Elas também afirmam algumas características físicas e emocionais presentes nos autores do *bullying* e relatam que os meninos praticam mais enquanto meninas sofrem mais as agressões.

Nos participantes meninos, 37,5% afirmam que já sofreram *bullying* e 25% já o praticaram. A maioria dos meninos também possui um conceito sobre o fenômeno e também já o presenciaram na escola (43,7%) e na sala (37,5%). Assim como as meninas, os meninos concordam em relação aos xingamentos, as características dos autores, quem mais sofre e quem mais pratica agressões.

3.6.3 Análise dos dados de acordo com as observações/ percepções do microssistema escola

Neste período, como parte do procedimento de coleta de dados, foram realizadas observações participantes (72h), para complementação dos dados qualitativos da pesquisa, que demonstraram pontos relevantes a serem analisados pela pesquisadora:

Os lugares de maior concentração de xingamentos¹¹ e brigas entre as crianças são as salas de aula, o recreio e os banheiros. Pensa-se que a sala de aula se destaca pois, as regras estabelecidas neste ambiente são mais intensas, fator este que pode facilitar o aumento de agressões. A agressão verbal é a mais

¹¹ Uso de palavras pejorativas para ferir a autoestima do outro.

presente na escola, seguindo de pequenas brigas e empurrões. Nas salas, as agressões ocorrem devido às provocações que acontecem entre os próprios colegas, usam de palavras pejorativas um contra o outro, caçoam daqueles que não entenderam um exercício. Foi estabelecido em alguns dias da semana, o recreio dirigido, para que houvesse a diminuição de tumultos e proporcionasse maior interação entre as crianças. Este momento é realizado pelas próprias inspetoras¹² que criam “cantinhos” de leitura, de música e brincadeiras como pular corda, corrida de saco, entre outros.

O comportamento dos meninos chama atenção no quesito agitação. Eles são provocadores. Três estudantes foram observados como muito agitados e tanto os colegas como professoras, reclamam do mau comportamento. Em geral, eles não permanecem em seus lugares e não cumprem as tarefas estabelecidas pela professora. Xingam e provocam os outros colegas a todo momento.

Em relação às meninas, uma delas já havia relatado à pesquisadora que sofria xingamentos e exclusão por parte das outras colegas durante os períodos de aplicação do questionário. Durante os breves momentos de observação, nota-se que a afirmação da estudante se efetivou. Outra estudante, do outro 5º ano, mostra-se provocadora, usando sempre palavras pejorativas para se referir a outros colegas, como “burro” e “idiota”. Mas de modo geral, as duas turmas convivem bem.

Há sempre a presença de adultos na escola e com as crianças. Em sala, há a professora regente e uma estagiária que está presente um dia da semana. Nos recreios e pátios, há inspetoras (que no momento o quadro profissional ainda não está completo) que cuidam e dão suporte às crianças. Os banheiros ficam sem supervisão direta, mas como estão no interior dos pátios, as inspetoras também possuem acesso fácil a esta área.

Observam-se também alguns registros livres como:

- Vários estudantes introvertidos e com poucos amigos;
- Alguns estudantes muito populares e falantes;

¹² Auxiliar de serviços escolares.

- Há um constante movimento entre os estudantes de “passar bilhetinhos” pejorativos;
- Os estudantes são participativos, mas muito agitados;
- Uma das turmas trocou várias vezes de professora regente, ficando sem um referencial docente, importante nessa fase.

As percepções observadas no microsistema escola indicam crianças possivelmente dotadas de características que se relacionam aos alvos, autores e testemunhas no ambiente escolar. Pode-se estabelecer uma relação com os quatro componentes da Teoria Bioecológica (2011): o processo em que o *bullying* ocorre no ambiente escolar é visto através das relações interpessoais conflituosas e carregadas de agressividade por parte de algumas crianças; o componente pessoa são todas as crianças envolvidas neste processo de interação; o contexto observado nesta pesquisa é a escola escolhida. E o tempo, são a ordem que ocorrem todos estes fatores voltados ao processo do *bullying*.

Seguem-se alguns pontos pertinentes vistos durante o período das observações realizadas pela pesquisadora no ambiente escolar, organizados de acordo com os dias de observações. Para preservar o anonimato das professoras regentes e demais indivíduos observados nesta pesquisa serão utilizados nomes fictícios.

12 de setembro de 2016

Visita à escola para conversar com a diretora sobre o TCLE.

A pesquisadora percebeu que os recreios são dirigidos em alguns dias da semana para amenizar os tumultos, pois o local permitido que as crianças ficam no recreio é pequeno para a quantidade de estudantes. Os banheiros ficam no pátio interno, mas não são supervisionados diretamente pelas inspetoras (poucos funcionários). Isso leva a pensar que parte das agressões ocorre nestes ambientes por terem aglomerações de crianças sem a devida presença de adultos. Nos recreios, os estudantes, em geral, jogam futebol ou ficam andando pela escola. Ocorrem alguns xingamentos e agressões devido ao calor do momento do jogo. Notaram-se também algumas intrigas entre as meninas. Fofocas e difamações ocorrem algumas vezes por parte de algumas colegas com as outras.

20 e 21 de setembro de 2016

Entrega dos TCLE aos estudantes

Iniciou-se no 5º ano D. A pesquisadora conversou informalmente com os estudantes sobre o documento. Explicou a importância do mesmo e os locais que os pais deveriam assinar, sobre o questionário e os momentos de observações que serão realizados ao longo dos meses. Entregou e eles guardaram.

O mesmo se repetiu no 5º C. Percebeu-se que nesta turma a professora que está substituindo trabalhou alguns pontos do *bullying* com os estudantes, pois as crianças relataram alguns trabalhos realizados. Este quinto ano, sofreu algumas alterações de professores ao longo do primeiro e do segundo semestre. A professora regente, infelizmente, foi diagnosticada com câncer em uma fase bem avançada e precisou ser afastada imediatamente. A turma ficou sem professora regente o primeiro semestre todo. As professoras da escola e corregentes¹³ substituíam estas fases. Devido a este ocorrido, a pesquisadora notou uma grande agitação dos estudantes. Professoras de aulas extras reclamaram da agitação também. Acredita-se ser pela falta de uma professora de referência.

28 de setembro de 2016

Aplicação do questionário

A pesquisadora aplicou o questionário nas duas turmas separadamente. Foi tranquilo. Percebeu-se que algumas crianças sentiam vergonha ao escrever e colocavam a mão na frente das perguntas para que outros colegas não lessem. Cada estudante teve seu tempo para responder. Durou em média 1h para que todos terminassem. Não se sentiu por parte dos estudantes algum desinteresse. Todos que assinaram o termo foram muito participativos. As professoras regentes permaneceram na sala com as crianças que não participaram da pesquisa e continuaram com suas tarefas diárias.

04 de novembro de 2016

A pesquisadora chegou à escola 13h15min e no primeiro momento ficou no 5º ano C. A entrada na escola é feita pelos pais ou responsáveis no portão principal e, ao bater o sinal, os estudantes devem fazer filas nos lugares destinados a cada

¹³ Professoras que auxiliam a regente da turma com as aulas de Ciências e com atividades extras.

turma. De modo geral, as entradas são pacíficas. As saídas são realizadas por turma. Primeiro saem os menores e após o sinal, os maiores. Não se notou agressões pertinentes nestes momentos da dinâmica da escola.

Os estudantes observados são agitados e falantes, mas bem entrosados e participativos. Há 30 estudantes na chamada. A aula era com a professora de Ciências, sobre doenças sexualmente transmissíveis. Essa é a turma que trocou várias vezes de professora regente, motivo pelo qual se acredita parte da agitação se dá. Nesta sala há um estudante com processamento auditivo. Apesar de sua dificuldade, ele acompanha a turma e os estudantes o recepcionam muito bem. Ele é participativo dentro dos seus limites e interage com os colegas e professoras. Não houve manifestação de *bullying* que o envolvesse por esse motivo.

Alguns estudantes possuem poucos amigos e são introvertidos. Apesar da boa convivência entre eles, uma das meninas relatou que sofre xingamentos e exclusão por parte de outras colegas. Ela tenta se esquivar das agressões, atacando os colegas com frases como "vá cuidar da sua vida" e "não se meta".

Dois estudantes desta sala possuem reclamações por parte dos colegas e dos professores por mau comportamento. Provocam os colegas em sala com xingamentos e frases provocativas. Segundo informação das professoras e da pedagoga, estes já possuem um histórico de mau comportamento. A escola possui dificuldades em estabelecer contato com seus pais e responsáveis.

Às 15h a pesquisadora se deslocou para o 5º ano D. A turma também é agitada e conversam bastante. A professora precisa parar as explicações da aula para chamar a atenção dos estudantes. Eles são participativos e são em 30 crianças nominados na chamada.

Nesta turma perceberam-se muitas provocações por parte dos estudantes, de ambos os sexos. Uma das meninas é provocadora. Usa de palavras pejorativas para se referir aos colegas, ameaça-os. A todo o momento chama os outros de "burro", "idiota" e alguns palavrões de baixo calão. Ela é agitada e fica poucos momentos sentada na cadeira realizando as atividades.

Os meninos são bem agitados. Um deles vem de um lar com estrutura inadequada (irmãos envolvidos em tráfico de drogas no bairro - mora com a tia porque a mãe não tem condições). Ele é agitado e por conta disso, colegas e professores reclamam de seu comportamento. Em alguns momentos das observações, a professora teve que colocá-lo sentado junto à sua mesa para que ele

parasse por alguns instantes e ela pudesse dar aula. Ele usa também de xingamentos e palavras pejorativas contra os colegas.

09, 10 e 11 de novembro de 2016

Nestes dias de observação a pesquisadora permaneceu nas áreas em comum da escola para ver a movimentação em pátios e recreios.

De modo geral, as áreas comuns são supervisionadas pelas inspetoras, mas como o quadro está incompleto, em alguns momentos elas não conseguem estar presentes. Notou-se que agressões, empurrões, xingamentos acontecem, por várias vezes, nos banheiros. Algumas crianças trocam cartinhas, bilhetinhos também neste local. Em conversas com a pedagoga, ela relatou à pesquisadora que já aconteceram algumas situações delicadas neste ambiente, como situações de abuso e agressões físicas (acerto de contas) por parte dos estudantes (a pedagoga não relatou se estes incidentes se tratavam dos estudantes do 5º ano ou se aconteceram em outras turmas).

Nos recreios “dirigidos”, as inspetoras organizam atividades recreativas (como cantinho da leitura, da música) para ajudar no atendimento. Em geral, as crianças brincam com bola ou passeiam pela escola. Notaram-se situações de xingamentos e discussões entre os estudantes devido às brincadeiras (quem ganhava e quem perdia no futebol, por exemplo).

Na sexta-feira é dia de permanência¹⁴ das professoras dos 5º anos. Neste dia, os estudantes participaram das aulas de educação física, ensino religioso e arte. Neste dia, observou-se as aulas de educação física, onde a professora havia faltado e uma substituta assumiu as aulas do dia. As crianças estavam na quadra e podiam escolher entre os jogos de futebol ou caçador. No momento em que a pesquisadora esteve presente, não houve tumultos. Percebeu-se que alguns estudantes se isolam, brincam sozinhos, não se agrupam.

As professoras de aulas especiais reclamam do comportamento das duas turmas. Falam que são muito agitados e não conseguem dar suas aulas de forma integral. Observando as turmas, percebeu-se que os estudantes encaram as sextas feiras como um momento de descontração e não de aula. Muitos faltam nestes dias, pois acreditam não interferir no aprendizado.

¹⁴ Dia reservado para planejamento das atividades diárias das docentes.

16, 17 e 18 de novembro de 2016

A pesquisadora chegou 13h15min e foi para o 5º ano D com a professora regente. A aula era de matemática - números decimais. A professora fez a chamada e iniciou com as correções das tarefas enviadas para casa. Várias vezes precisou parar para acalmar a turma que é muito agitada. Um dos estudantes a incomoda muito, levantando e conversando durante as explicações e por este motivo ele senta ao lado dela na sala (este é o estudante citado anteriormente, com estrutura familiar inadequada).

A estudante “provocadora” estava presente. A todos a quem ela se dirige, o faz falando alto e usando de palavras pejorativas. Ela fala palavrões e tem dificuldade em se manter no lugar. A professora relatou que já não chamava mais a atenção dela porque não adiantava.

Nos outros dias, houveram as mesmas agitações citadas acima. Percebeu-se o cansaço e a falta de interesse em estudar por parte dos estudantes (nas duas turmas). Não se soube ao certo quais motivos levam os estudantes a se agitarem desta forma e não sentirem interesse nas aulas. A pesquisadora percebeu que muitas crianças estão cansadas da rotina diária e procuram criar situações novas que os distraiam.

21 de novembro de 2016

A pesquisadora chegou à escola 13h15min e se dirigiu à sala do 5º ano C, com a professora regente. Professora esta que era de ciências e assumiu a regência da turma no final do ano, porque o RIT¹⁵ da professora que era regente terminou. Outra professora foi colocada na vaga de ciências. Ela iniciou com a chamada e dois estudantes foram conduzidos para a corregência com a professora de ciências. A professora iniciou a aula falando sobre o momento de formatura que se aproxima. A aula é de língua portuguesa. As avaliações estão se aproximando e por isso a professora fez uma revisão dos conteúdos.

A turma estava calma. Os estudantes estavam copiando os exercícios do quadro. A professora trabalhou textos que falam sobre o governo, sobre o tema eleições, PEC e questões sobre o futuro do país. Questões sobre moral e ética

¹⁵ Regime de trabalho integral, contratação de professores para substituição.

também foram faladas. Fizeram um vocabulário e produção de texto. Os estudantes foram muitos participativos.

Durante a aula, os estudantes estão sempre se atacando. São agressivos, xingam uns aos outros, mandam os colegas calarem a boca. Notou-se também "panelinhas", grupinhos formados rivais de outros, principalmente entre as meninas. A partir das 15h as crianças começam a se agitar mais. Conversam e se distraem. As crianças se provocam o tempo todo. A professora relatou que durante as aulas ela precisa interromper várias vezes para chamar a atenção. Um menino e uma menina se acusam constantemente se xingam.

24 e 25 de novembro de 2016

A aula iniciou-se às 13h15min no 5º ano D. É dia de avaliação de matemática do trimestre. A professora começou a aula fazendo algumas recomendações sobre a prova. A sala estava agitada, pois era o dia que eles tirariam a foto para a formatura.

Tudo correu bem neste dia. Após a prova, os estudantes puderam ler e desenhar. Um dos estudantes começou a chorar, pois seu amigo estragou a cola dele. Há situações assim, que a pesquisadora presenciou. Estudantes que pegam materiais dos colegas e estragam. A “punição” é uma chamada de atenção e em alguns casos, leva-se à diretora. Neste momento mais livre, os estudantes se agitaram muito e houve tumultos na sala.

28 de novembro de 2016

A aula iniciou às 13h15min com a professora do 5º ano D. Esta semana as estagiárias no magistério do colégio Paulo Leminski deram aula aos estudantes. Tiveram aula sobre língua portuguesa, com o tema hino nacional. A professora estagiária acompanhou a turma durante todo o ano e finalizou com suas regências. Uma de cada disciplina. Os estudantes colaboraram, mas ficaram agitados com a presença dela.

Ela pediu que os estudantes cantassem o hino e após este momento, dividiu a turma em dois grupos, para realizar uma atividade. Os estudantes tendem a reclamar das atividades propostas por ela. A primeira atividade foi uma competição: a música tocou e quando pausada, os estudantes continuariam a letra. Eles estavam

bem agitados e discutiam por causa da brincadeira. Surgiram discussões e trapagens, para ver quem ganhava.

Após a brincadeira, a estagiária trabalhou o vocabulário do hino. Palavras difíceis que os estudantes têm dificuldade em pronunciar e não sabem o significado. Os estudantes procuraram as palavras colocadas no quadro, no dicionário.

Um dos estudantes que possui histórico de indisciplina reclamava de todas as atividades. Foi áspero com os colegas. Brigava e xingava com alguns que estavam perto dele. Não quis fazer a dupla para realizar a próxima atividade. Sentou perto de um colega e o incomodou durante toda a aula, com cutucões e empurrões. Mesmo a professora regente da sala chamando a atenção, ele não parou.

A professora precisou separar algumas duplas devido ao agito da turma. Finalizou a aula com a correção das atividades.

29 de novembro de 2016

A aula começou às 13h15min com a professora do 5º ano C. No primeiro momento, ocorreram os ensaios das músicas que os estudantes cantariam na formatura. Seguiu-se a aula com a professora estagiária do colégio Paulo Leminski, com o tema dinheiro em outros países - sistema monetário.

Neste meio tempo, uma das meninas relatou à professora regente que sua garrafa de água estava cheirando álcool. No período de ensaio, algum colega colocou álcool dentro da garrafa da menina. Avaliando a garrafa foi constatada a presença de álcool pela professora. A ocorrência precisou ser comunicada na diretoria. A diretora veio à sala para conversar com os estudantes. A professora regente falou que não foi a primeira vez que aconteceram situações assim. Estudantes têm entrado na hora do recreio e destruído o material de alguns colegas da turma. Rasgam, amassam e jogam em cima dos armários. Não conseguiram descobrir quem foi. As meninas que foram agredidas nestas duas situações relatadas não possuem histórico de violência, mas segundo a professora, elas são perseguidas. Sempre são alvos de ataques como estes. São bem aceitas pelos estudantes aparentemente e são ótimas em relação à aprendizagem e convivência, segundo relato da professora. Alguns estudantes pensam que essas atitudes podem ter ocorrido por inveja ou ódio, em conversas informais. Os estudantes ficaram agitados e nervosos com esta situação da garrafa da colega. A pesquisadora notou alguns “olhares” por parte das meninas. Acredita-se que algumas delas sabem quem

foi e quem é a autora de tais situações relatadas. Esta situação vivenciada pela pesquisadora trouxe a reflexão que, possivelmente, estas crianças perseguidas são alvos de *bullying*.

Isso mostra que provavelmente a turma possui autores de *bullying* que ainda não foram identificados pela escola. Infelizmente ocorrem essas agressões e não se sabe quem foi para se tomar providências. Infelizmente, notou-se que essas atitudes são pensadas como "brincadeiras" de mau gosto e apenas se chama a atenção da turma de modo geral. Não se percebeu nenhum engajamento de prevenção da violência na escola. Os estudantes não são instruídos quanto a isso e pouco advertidos também.

A estagiária precisou chamar a atenção de alguns estudantes devido à falta de respeito. Os estudantes se exaltam pelo motivo de não verem a professora regente. Começou a sua aula com a leitura de um texto sobre a produção do dinheiro. Realizou alguns exercícios sobre o texto. Os estudantes se agitam e andam pela sala. Conversam bastante.

30 de novembro de 2016

A professora estagiária iniciou a aula às 13h15min, no 5º ano C com a disciplina de ciências- sistema digestório. As crianças estavam agitadas. Ela iniciou a aula contando uma história sobre o sistema digestório - "estação barriga". Os estudantes insistem em passar bilhetinhos um para o outro durante a história. A estagiária pediu que parassem.

A professora estagiária trouxe alguns órgãos em silicone para mostrar aos estudantes. As crianças adoraram a aula, mas sempre falavam que as partes do sistema digestório era alguém da sala, usando de palavras pejorativas contra os colegas. A aula foi muito interessante e cativante e mesmo assim houve muita agitação, o que remete ao comentário que foi feito anteriormente sobre a falta de interesse das crianças.

Ela leu um breve texto explicativo no quadro. Realizou uma experiência com pastilhas de vitamina C efervescente, amido de milho e iodo e fez alguns exercícios referentes à aula.

Novamente, como nas outras observações, os estudantes se agitam muito e xingam uns aos outros. Alguns são muito inconvenientes com a estagiária, retrucando-a ou falando enquanto ela aplica as atividades. Acredita-se que por ela

não ser professora da escola, os estudantes não a veem como figura de autoridade em sala e há o desrespeito. O desrespeito não se dá apenas entre colegas, mas com os professores também. Por várias vezes, a professora e a estagiária precisaram chamar a atenção dos estudantes devido à indisciplina em sala. O menino que possui histórico de mau comportamento foi advertido várias vezes e se recusou a fazer o exercício proposto pela estagiária. Ele dizia a todo momento que não faria nada que pedissem. Ele levanta, incomoda os colegas e ri o tempo todo de tudo.

09 de dezembro de 2016

Formatura

Neste dia se encerrou as observações da pesquisadora, prestigiando a formatura dos estudantes. O que chamou a atenção é que poucos pais vieram, o que trás à reflexão sobre a participação ativa dos pais na vida escolar dos seus filhos.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados, a análise e discussão dos dados da presente pesquisa dizem respeito à escolha da abordagem qualitativa. Muitos estudos atuais sobre o *bullying* são de caráter quantitativo e o enfoque principal estão nos dados estatísticos. Nesta investigação, optou-se por dar maior liberdade ao contato direto e interativo com os estudantes participantes, crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, buscando uma maior compreensão do real sentido da percepção que os mesmos possuem sobre o fenômeno em destaque. Em um primeiro momento, os dados serão expostos numericamente a fim de demonstrar alguns percentuais pertinentes à pesquisa e em seguida, segue-se com a análise de cunho qualitativo por meio da Técnica de Núcleos de Significação e pontos pertinentes e relevantes em relação às observações realizadas na escola pela pesquisadora.

Os estudantes que participaram da pesquisa compuseram um total de 38 (trinta e oito) participantes, sendo 22 (vinte e duas) meninas e 16 (dezesesseis) meninos. A maioria dos estudantes das duas turmas do 5º ano tinha dez anos de idade, totalizando 24 (vinte e quatro) crianças. Em relação à questão étnico-racial, a maioria das crianças se identificou como branca (29 estudantes – 76,3%) e outra parte como negra (8 estudantes – 21%), e somente 2,6% se identificou como indígena (1 estudante). Sobre a religião, 18 (dezoito) estudantes se identificaram como evangélicos, 15 (quinze) estudantes como católicos, 2 como cristãos, 1 judeu, 1 mórmon e 1 estudante respondeu não ter religião. A composição familiar identificou que os estudantes ainda moram com seus irmãos e pais e/ou avós e apenas dois participantes são filhos únicos (VER QUADRO 2 E TABELAS 2 E 3).

As perguntas pertinentes à leitura revelaram que grande parte dos estudantes mostra interesse pela leitura de livros e gibis. E sobre o tempo livre, muitos têm a preferência por brincar. Portanto, pode-se inferir que os estudantes que participaram desta pesquisa gostam de ler e usam seu tempo para brincar. Entretanto, em relação às brincadeiras citadas, algumas crianças relacionaram este momento ao uso do celular ou do computador, como forma de lazer.

Com relação à escola e aos amigos, apenas um estudante indicou não gostar da escola, alegando que seus colegas são “ignorantes”. No geral, as crianças disseram gostar do ambiente, pois aprendem e possuem amigos. Como parte do desenvolvimento humano nesta idade, a maioria dos meninos e meninas identificaram os amigos apenas do mesmo sexo. O resumo das principais características citadas acima se encontra no quadro 3 a seguir.

QUADRO 3: CARACTERÍSTICAS SÓCIO DEMOGRÁFICAS DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES

Idade dos participantes	Total de alunos/ Porcentagem
9 anos	7 estudantes
10 anos	24 estudantes
11 anos	7 estudantes
Étnico-Racial	Total de estudantes
Branca	29 estudantes
Negra	8 estudantes
Indígena	1 estudante
Religião	Total de estudantes
Evangélica	18 estudantes
Católica	15 estudantes
Cristã	2 estudantes
Judaica	1 estudante
Mórmon	1 estudante
Não tenho	1 estudante
Possui irmãos	Total de estudantes
Sim	36 estudantes
Não	2 estudantes
Leitura	Total de estudantes
Livros	13 estudantes
Gibis	7 estudantes
Poesias	3 estudantes
Outros	7 estudantes

Não me manifestaram	7 estudantes
Não gostam	3 estudantes
Tempo Livre	Total de estudantes
Brincar	19 estudantes
Jogar	7 estudantes
Ler	6 estudantes
Assistir	5 estudantes
Estudar	2 estudantes
Jogar bola	4 estudantes
Usar celular	3 estudantes
Escutar música	1 estudante
Outros	5 estudantes
Não respondeu	1 estudante
Gostam da Escola	Total de estudantes
Sim	37 estudantes
Não	1 estudante
Meninas: Possuem amigos?	Total de estudantes
Amigas do mesmo sexo	21 estudantes
Amigos do sexo oposto	0
Ambos	1 estudante
Meninos: Possuem amigos?	Total de estudantes
Amigos do mesmo sexo	15 estudantes
Amigas do sexo oposto	0
Ambos	1 estudante

FONTE: Os autores (2017).

A Bioecologia do Desenvolvimento Humano enfatiza a importância dos microssistemas, em especial família e escola quando as pessoas em desenvolvimento são crianças. O fato de a grande maioria dos participantes afirmarem gostar da escola, reafirma-se a importância desse *contexto* na formação e desenvolvimento de habilidades cognitivas-acadêmicas, psicossociais, axiológicas, emocionais, que terão sua validade ecológica comprovada na vida adulta. O gosto

pela leitura, as amizades, o padrão de relacionamentos, normalmente dependem de um processo que tem, na família, a sua gênese e modelo referencial. Dessa forma, conhecer os participantes e seus processos proximais ajuda a entender e identificar os Núcleos de significação. Algumas relações com o *bullying* foram estabelecidas a partir dos dados sócios demográficos e serão discutidas no decorrer do texto.

Os gráficos a seguir mostram o número de estudantes do sexo feminino e masculino, bem como o total de crianças que responderam as perguntas com o foco no *bullying*. Os gráficos foram construídos com o objetivo de auxiliar na leitura dos dados.

A primeira pergunta remete-se ao conceito de *bullying*. Segundo as respostas, a maioria respondeu saber o que é *bullying*, mas muitos possuem conceitos equivocados e frágeis em relação ao fenômeno (GRÁFICO 1). Por se tratarem de estudantes com idade entre 9 e 11 anos, acredita-se que a falta de amadurecimento e conhecimento sobre o tema deixem o conceito de *bullying* restrito. Isso mostra discordância nos estudos de Fante (2005) e Lopes Neto (2005; 2011) que trazem conceitos mais elaborados e aprofundados sobre a temática em relação às suas pesquisas com crianças da mesma faixa etária. Por esta razão, entende-se que muitos estudantes ainda não compreendem o termo em sua totalidade e abrangência, o que dificulta em estabelecer uma relação entre manifestação de *bullying* ou apenas uma forma de expressar discordância e opinião, uma reação natural de descontentamento sobre algo. Isso se mostra em algumas respostas:

“Insultar os outros” (M5, 10 anos)

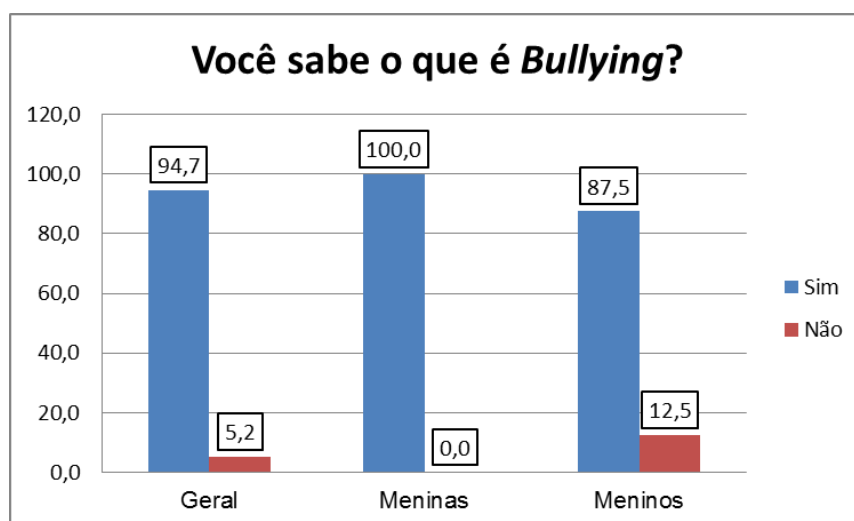
“Quando bate na pessoa, xinga, fala mal, fala da cor da pessoa” (M11, 10 anos)

“É quando alguém xinga e bate” (F18, 10 anos)

“É zombar de uma pessoa e deixar ela excluída” (F19, 10 anos)

“É uma forma de intimidar, insultar uma pessoa” (F4, 10 anos)

Mais do que conceituar/definir o *bullying*, é aceitável que as crianças o identifiquem a partir de situações que lhes sejam familiares ou cotidianas, tais como os exemplos citados.

GRÁFICO 1: RESULTADOS: “VOCÊ SABE O QUE É *BULLYING*?”

FONTE: Os autores (2017).

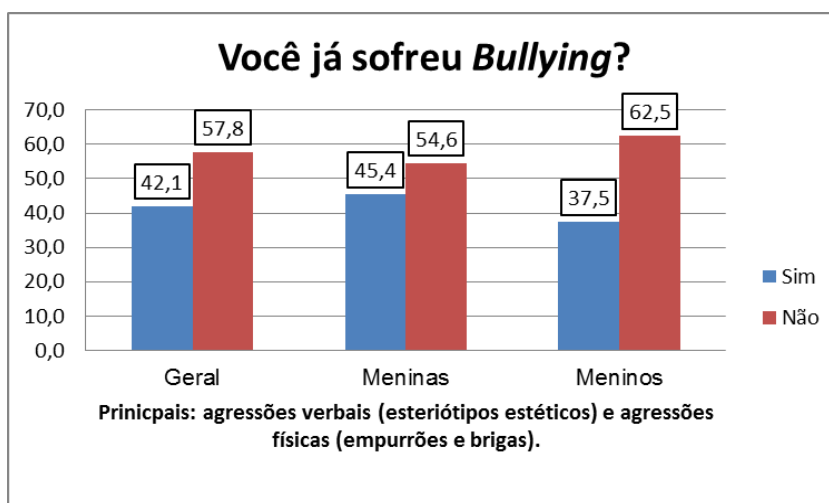
Novos projetos e estudos precisam ser apresentados às crianças que aprofundem o conceito e as características do fenômeno, a fim de promover sensibilização, entendimento e conscientização em relação ao *bullying* e suas vertentes, para que se possa, efetivamente, descobrir se as manifestações de violência presenciadas na escola evidenciam o *bullying* ou não (BANDEIRA, 2009). Em termos de concepção do fenômeno *bullying*, os dados obtidos mostram que a violência está presente de alguma forma no ambiente escolar, voltada às relações interpessoais conflitantes e desrespeitosas, o que traz um alerta para a naturalização e banalização do fenômeno, já que os estudantes relatam em vários momentos do questionário e da própria observação realizada pela pesquisadora, a ocorrência de agressões tanto físicas como verbais.

A próxima questão refere-se aos estudantes que já sofreram *bullying*. Apesar de mostrar certo equilíbrio nas respostas entre masculino e feminino, nota-se que as meninas sentem-se mais como alvos e testemunhas do que os meninos, que se identificaram mais como autores (GRÁFICO 2). As perguntas abertas mostram que muitas delas sofrem com xingamentos (estereótipos físicos como “gorda”, “magra” ou emocionais como “burra”) e agressões físicas. Vale ressaltar que o sentido que o autor do *bullying* usa as palavras com conotação pejorativa é para machucar e ofender seu alvo e em geral, é falada por meio de uma ação premeditada e cruel e não no sentido de brincadeira ou “apelido carinhoso”. Nota-se

que as crianças que sofrem agressões verbais sentem-se ofendidas após ouvirem acusações ou palavras que evidenciam alguma característica física ou emocional diferente do grupo. Os dados mostram que 42,1% dos estudantes alegam sofrer *bullying* na escola, o que corrobora com os estudos de Lopes Neto (2005; 2011) em que 40% das crianças em idade escolar sofrem agressões no contexto da escola. Ainda, os dados evidenciam que meninas sofrem *bullying* em maior grau que os meninos (45,4% das meninas e 37,5% dos meninos).

A Bioecologia do Desenvolvimento Humano entende que o seu componente *pessoa* (todas as que se encontram no contexto do desenvolvimento, nesse caso, a escola) é determinante para a qualidade e quantidade de relações que estabelece nos ambientes ecológicos. A disponibilidade para a relação de qualidade é fator de proteção e prevenção do *bullying* na escola. Portanto, destacamos a relevância da prática pedagógica na organização do ambiente escolar, de tal forma a promover relações interpessoais que auxiliem o desenvolvimento humano adequado para crianças e adolescentes.

GRÁFICO 2: RESULTADOS: “VOCÊ JÁ SOFREU *BULLYING*?”

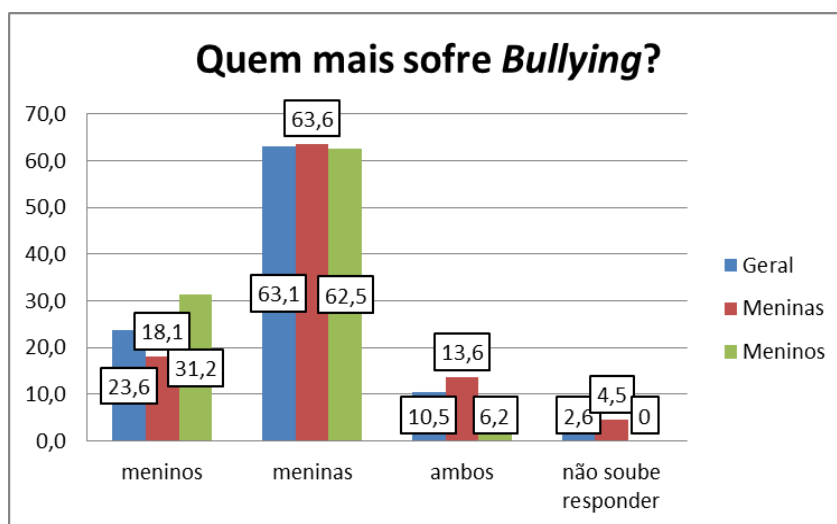


FONTE: Os autores (2017).

Embora muitos participantes da pesquisa (57.8%) nunca tenham sofrido *bullying*, é alto o percentual dos que afirmaram o *bullying* na escola (agressões verbais e físicas), o que demonstra a importância de estudos como esse que podem sinalizar mudanças de rumo no trato das relações humanas na escola, em especial pelas consequências negativas que ocasionam no desenvolvimento humano.

Bronfenbrenner (2011) é enfático ao afirmar que as mudanças nos ambientes são determinantes para mudanças de comportamento.

GRÁFICO 3: RESULTADOS: “QUEM MAIS SOFRE *BULLYING*?”



FONTE: Os autores (2017).

Os dados mostram que 63,1% das meninas já sofreram *bullying* em algum momento do seu dia na escola (GRÁFICO 3), o que ressalta a questão da vulnerabilidade apontada por Babiuk, Fachini e Santos (2013). Sobre esta questão é pertinente ressaltar que os macrossistemas, como patriarcado e o capitalismo, também são incentivadores do *bullying*, pontos estes que serão discutidos no decorrer do texto.

Há também as relações dos estudantes que sofrem e também praticam atos de *bullying*, confirmando assim a presença de possíveis alvos/autores¹⁶, somando um total de 18,4%, entre meninos e meninas. Este dado confirma as pesquisas de Lopes Neto (2005) que apresenta esta característica de perfil em relação aos estudantes/indivíduos que participam ou estão envolvidos em *bullying*.

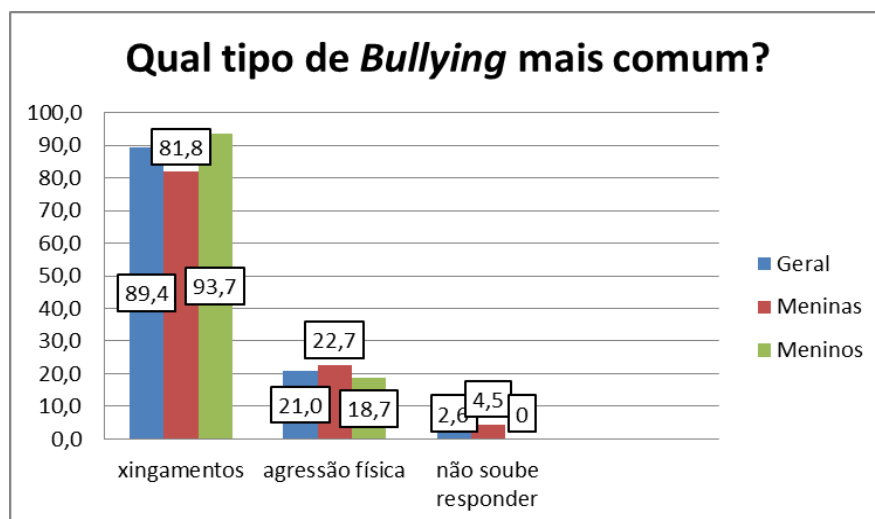
Portanto, relacionando as questões de sofrimento dos alvos, os dados indicam que os tipos de *bullying* mais utilizados (GRÁFICO 4), segundo as respostas dos estudantes de ambos os sexos (meninos e meninas), foram o tipo verbal (89,4%

¹⁶ Alvos/ autores são os indivíduos que sofrem o *bullying* e de alguma forma o praticam como forma de reproduzir a violência que sofreram (FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005).

são xingamentos), na forma de apelidos, insultos ou deboches, seguidos de agressão física (chutes, socos e empurrões – 21%). Estes dados confirmam os estudos de Bandeira e Hultz (2012) que ressaltam os xingamentos, insultos, apelidos e fofocas como as manifestações de *bullying* mais comuns entre os estudantes. Os meninos em geral utilizaram mais o *bullying* físico para agredir seus colegas, enquanto as meninas preferiram o tipo verbal.

Em geral, as brigas iniciam-se por meio da agressão verbal chegando à agressão física em um segundo momento, por meio das provocações e ameaças. Os autores Schultz, Duque, Silva, Souza, Assini e Carneiro (2012) afirmam que o ambiente coletivo inadequado também contribui para a manifestação do *bullying*, pois “contextos com pouca possibilidade de troca e ineficazes em construir relações de negociação entre os seus membros são espaços propícios para a ocorrência do fenômeno” (p. 252).

GRÁFICO 4: RESULTADOS: “QUAL O TIPO DE *BULLYING* MAIS COMUM?”



FONTE: Os autores (2017).

De acordo com as observações realizadas pela pesquisadora, as brigas e xingamentos ocorrem com maior frequência nas salas de aula, seguido de recreio e banheiros, com um índice de ocorrência do *bullying* entre alvos, autores ou testemunhas que estão envolvidos de 65,7%. Sobre a sala de aula se sobressair nas relações agressivas com maior abrangência, os estudos de Lopes Neto (2005) confirmam tal questão, enfatizando serem as salas de aula o lugar onde há maiores

ocorrências do fenômeno. Os dados também revelam que os xingamentos, remetendo principalmente ao estereótipo físico dos estudantes e/ou questões étnico-raciais, são comuns entre eles.

Em relação às questões raciais, os dados mostram que os negros sofrem mais com agressões (42,8%) do que os brancos (41,1%), sendo uma diferença pequena entre eles, o que se confirma por meio das falas dos estudantes que participaram da presente pesquisa. Em contrapartida, o índice de práticas como autores do *bullying* aparecem com 42,8% para os negros e 29% para os brancos. Logo, pode-se pensar que “o *bullying* se aproxima do conceito de preconceito” (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 36), uma vez que a sociedade ainda cria estereótipos sociais para os grupos étnico-raciais, como forma de estabelecer um pré-conceito sobre cada indivíduo. Com base nisso, é necessário pensar em um mecanismo contra o *bullying* racial, uma vez que o reconhecimento da diversidade nas escolas é de fundamental importância como forma de valorização de todo e qualquer indivíduo.

Na questão sobre a identificação de possíveis autores do *bullying*, 23,6% dos estudantes alegaram já terem cometido agressões contra seus colegas, sendo meninas 18,1% e meninos 31,2% (GRÁFICO 5). Em relação a quem mais praticou *bullying*, os meninos disseram ser mais agressivos que as meninas, usando xingamentos ou agressões físicas contra seus colegas. No *bullying*, os alvos indicaram que a maioria das agressões são ações realizadas pelos meninos (86,8%), falando que estes são provocadores, agressivos e insensíveis (GRÁFICO 6) corroborando com os estudos de Bandeira e Hultz (2012) que ressaltam o “predomínio do sexo masculino entre os agressores” (p. 42). Onze meninos se identificaram como autores de *bullying* e a maioria usou de xingamentos para atingir seu colega/alvo. Algumas respostas dos estudantes:

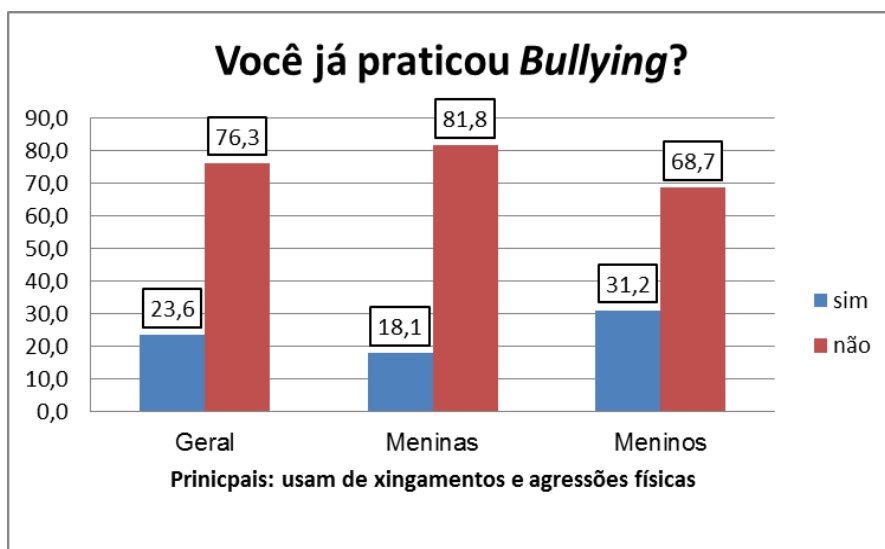
“sim, xingo quando me empurram ou me batem” (F14, 10 anos)

“sim, xingo um dos meninos de "gordo” (M14, 11 anos)

Sob a luz da Teoria Bioecológica (2011), entende-se que mesmo os autores de agressões, sendo considerados agentes de violência no ambiente escolar, também podem ser frutos de um ambiente permeado com este fenômeno, reproduzindo estes padrões em outros contextos e ambientes (validade ecológica),

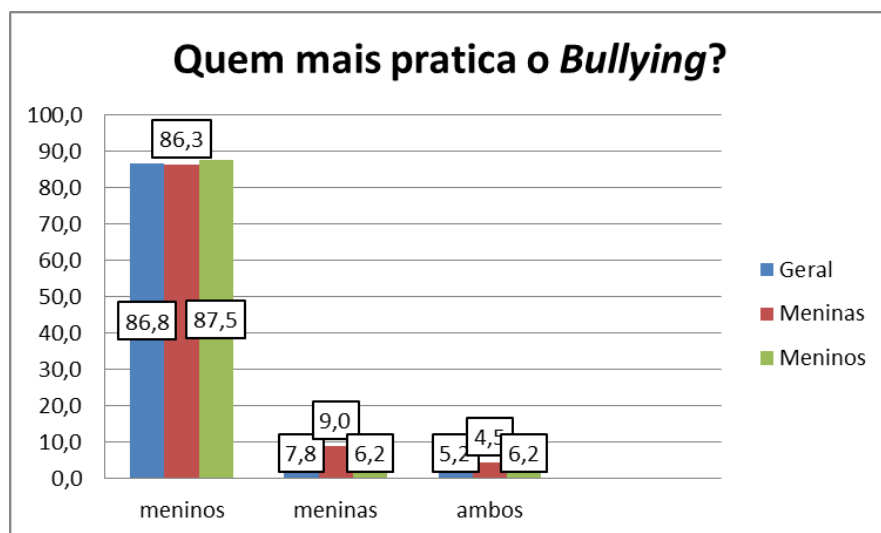
que neste caso, é a escola (SCHULTZ; DUQUE; SILVA; SOUZA; ASSINI; CARNEIRO, 2012; MONTEIRO; RIBEIRO; ASINELLI-LUZ, 2017). O *bullying*, sendo um fenômeno sistêmico, atinge todos os envolvidos.

GRÁFICO 5: RESULTADOS: “VOCÊ JÁ PRATICOU *BULLYING*?”



FONTE: Os autores (2017).

GRÁFICO 6: RESULTADOS: “QUEM MAIS PRATICA O *BULLYING*?”

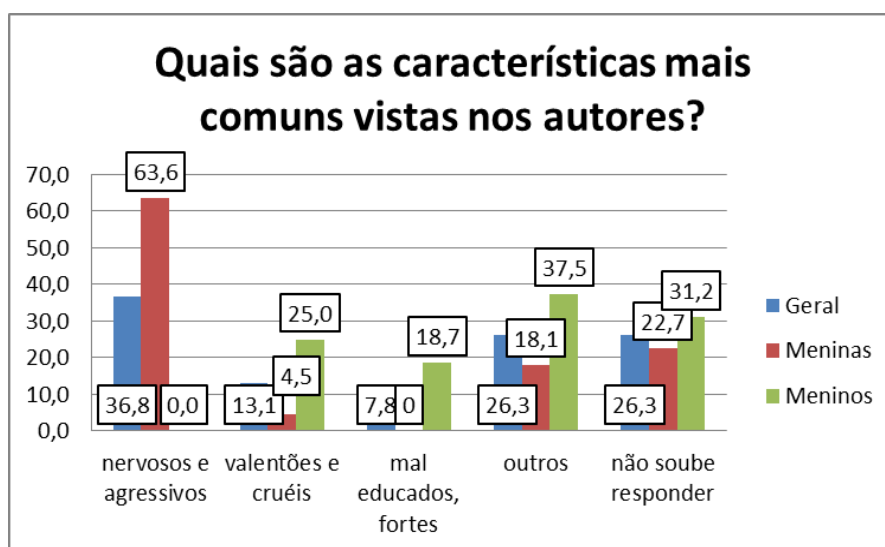


FONTE: Os autores (2017).

Sendo assim, quem mais pratica atos de *bullying* e agressões dentro da escola são os meninos. Nesta pesquisa, de acordo com os participantes da

pesquisa, dizem que os meninos são “bravos”, “grossos”, “agressivos” e “insensíveis” (36,8%). O questionário revelou algumas características marcantes em relação aos autores (GRÁFICO 7). Meninas percebem os autores do *bullying* como nervosos, bravos e agressivos (63,6%), trazendo uma conotação de caráter emocional, enquanto meninos olham por um ângulo mais físico (valentões e fortes – 25%).

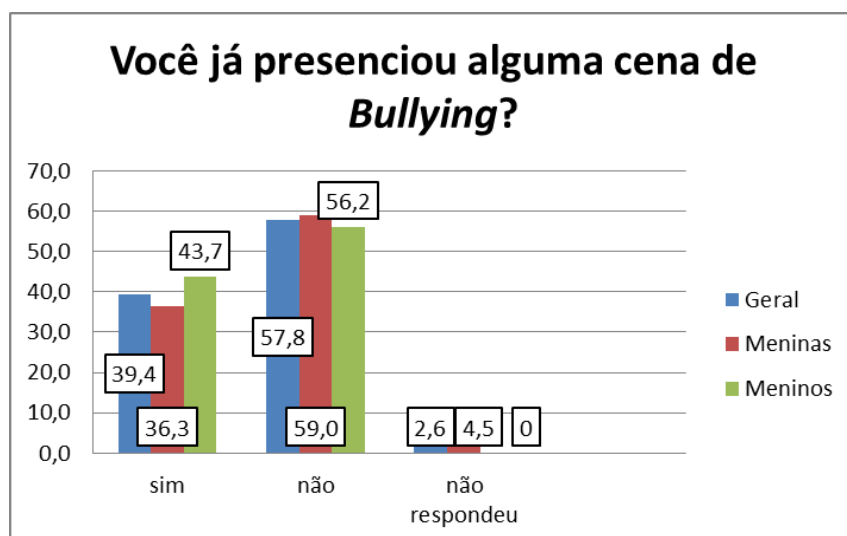
GRÁFICO 7: RESULTADOS: “QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS MAIS COMUNS VISTAS NOS AUTORES?”



FONTE: Os autores (2017).

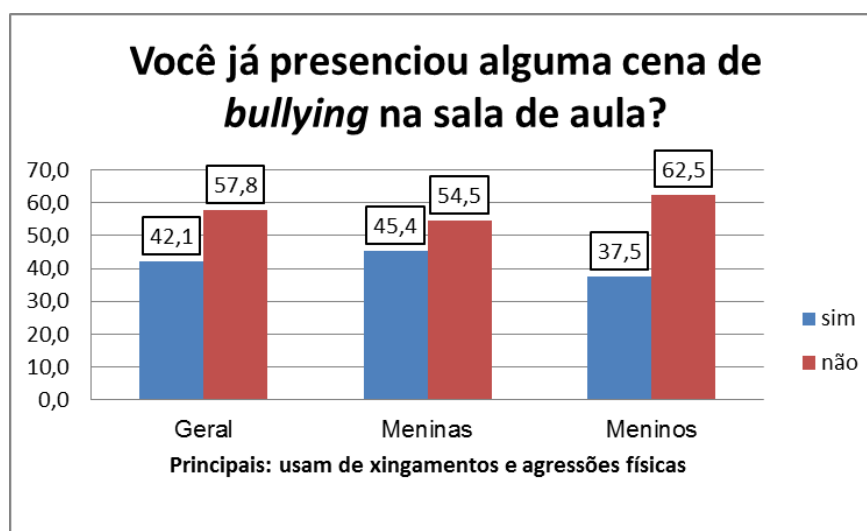
Os dados sobre os alvos e autores do *bullying* se confirmam por meio da próxima questão, em relação aos estudantes que já presenciaram situações de *bullying* em sua escola e sala de aula, totalizando 39,4% dos estudantes, sendo 36,3% meninas e 43,7% meninos (GRÁFICO 8), mostrando que o *bullying* tem sido percebido e identificado pelos estudantes. Percebe-se que o número de estudantes que já presenciaram atos de *bullying* revela que as agressões ocorrem efetivamente no ambiente escolar. Os dados também mostram que as agressões ocorrem dentro das salas de aula (GRÁFICO 9), totalizando 42,1%. Lopes Neto (2005) ressalta que grande parte dos estudantes não se envolve por medo de se tornarem a próxima vítima ou por não saberem que atitude tomar em relação ao seu colega agredido.

GRÁFICO 8: RESULTADOS: “VOCÊ JÁ PRESENCIOU ALGUMA CENA DE *BULLYING*?”



FONTE: Os autores (2017).

GRÁFICO 9: RESULTADOS: “VOCÊ JÁ PRESENCIOU ALGUMA CENA DE *BULLYING* NA SALA DE AULA?”



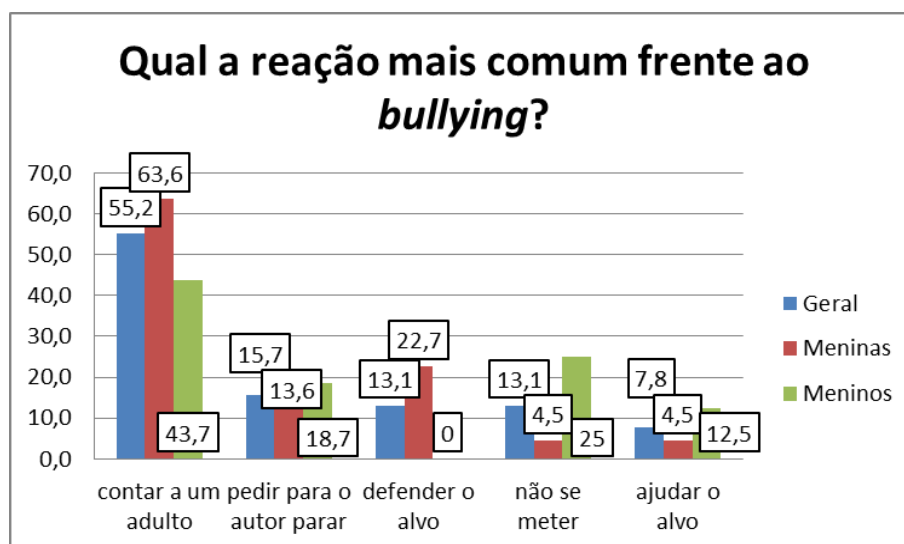
FONTE: Os autores (2017).

Tanto meninos quanto meninas preferem contar a um adulto a agressão que presenciaram, para que este tome as devidas providências. Do total de estudantes, 39,4% disseram ter sido testemunhas de *bullying*. Desses, 13,1% não fizeram nada, 15,7% pediram para o autor parar, 7,8% ajudaram o alvo, 13,1% defenderam seu

colega e 55,2% pediram ajuda a um adulto na escola (GRÁFICO 10), corroborando com a pesquisa de Bandeira e Hultz (2012), em que 60% dos estudantes tentam ajudar seus colegas vitimizados/alvos.

A busca por proteção reafirma a importância dos microssistemas família e escola no desenvolvimento das crianças. É nesses microssistemas que os adultos de referência (família, professores) têm uma ação direta sobre as crianças, auxiliando-os no seu desenvolvimento.

GRÁFICO 10: RESULTADOS: “QUAL A REAÇÃO MAIS COMUM FRENTE AO BULLYING?”



FONTE: Os autores (2017).

Algumas discrepâncias foram encontradas na opção “não se meter” mostrando que os meninos reagiram menos do que as meninas e que elas tendem a serem mais empáticas com as situações de *bullying* e mais propensas a ajudar. Apenas 4,5% das meninas participantes da pesquisa preferiram não se meter na situação de agressão, enquanto 25% dos meninos preferiram o mesmo, como também relatado nos estudos de Lopes Neto (2005; 2011), Fante (2005), Bandeira e Hultz (2012); Moura, Cruz e Quevedo (2011) e Monteiro, Ribeiro e Asinelli-Luz (2017). “Os resultados mostraram que os meninos testemunhas reagiram menos e

ignoraram mais o fato do que as meninas. Estas, por sua vez, se sentiram pior do que os meninos” (BANDEIRA; HULTZ, 2012, p. 42).

Dados voltados ao uso das tecnologias pelos estudantes também evidenciaram pontos importantes. Do total de estudantes participantes, dez se mostraram usuários de tecnologias diversas (celulares, tablets e outros dispositivos). Dentre estes, 50% afirmaram sofrer *bullying*; 20% disseram que alguma vez já o praticaram; 70% fazem alguma coisa para ajudar o alvo e 40% percebem o *bullying* em sua escola. Os dados coletados não identificaram se estes estudantes utilizaram as tecnologias como forma de promover o *bullying* virtual (*cyberbullying*). Neste ponto, é necessário o aprofundamento de outros estudos na temática. Não se pode negar que nos dias atuais o uso das tecnologias da informação de forma indevida e indiscriminada contribui para o aumento e disseminação da violência entre crianças e adolescentes.

Sobre a percepção dos estudantes diante do *bullying*, além dos dados numéricos identificados acima, foram analisadas as questões abertas do questionário, explorando o olhar dos estudantes, mediante a Técnica de Núcleos de Significação conforme o modelo proposto por Aguiar e Ozella (2006).

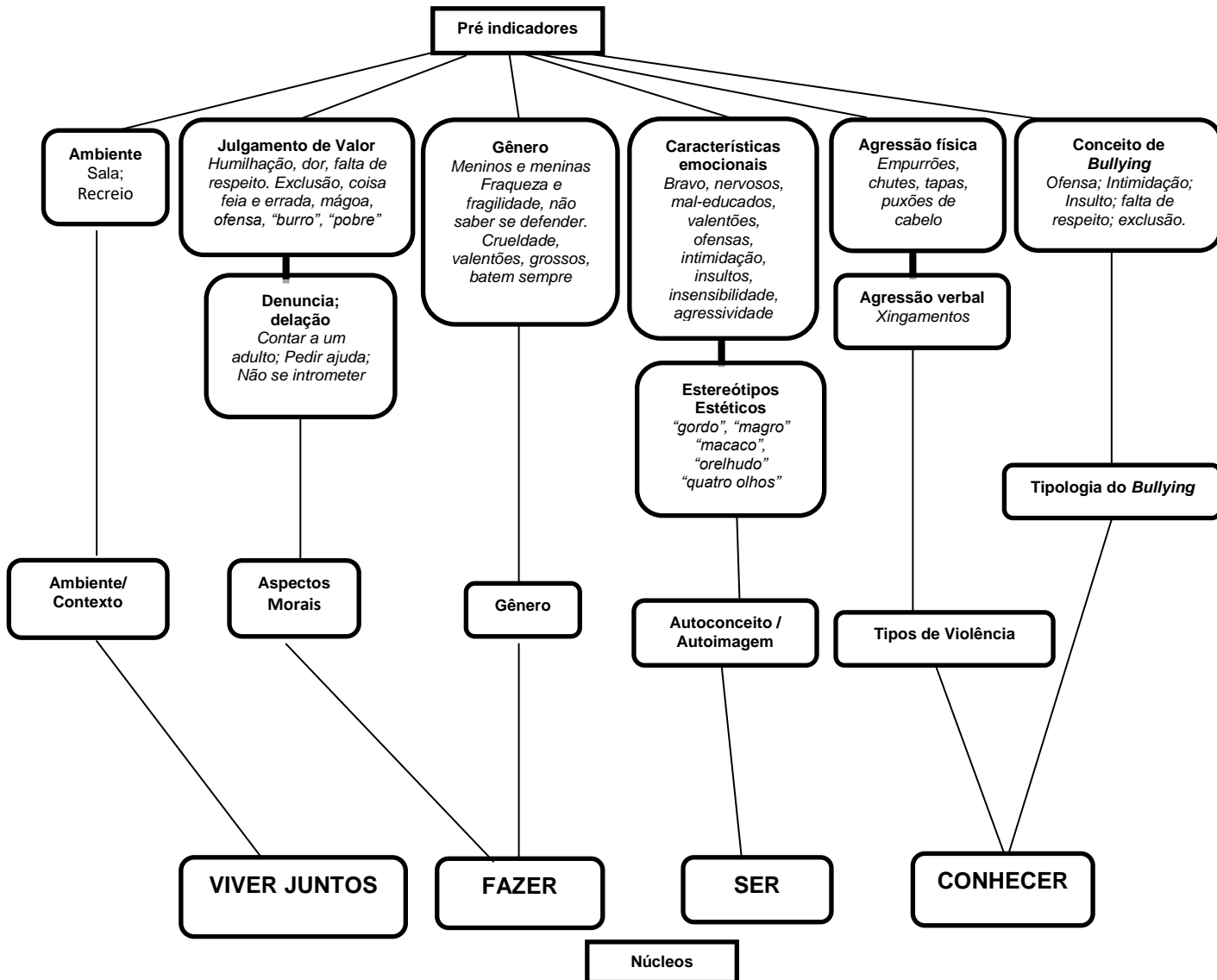
4.1 ANÁLISES, RESULTADOS E DISCUSSÃO A PARTIR DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

A primeira análise realizada foi possível após várias leituras flutuantes e a identificação dos *pré-indicadores*. Seguiu-se com a formulação dos *indicadores* e dos *núcleos de significação*. Os núcleos foram construídos de acordo com os “Quatro princípios-pilares do conhecimento”, a saber: Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser, propostos pela UNESCO (2010), pois caracterizam muito bem o que deseja ser exposto na presente análise e discussão dos dados da pesquisa. Foram lidos todos os questionários e selecionados os termos para compor esta primeira parte do processo de análise, expostos na figura 5 .

A partir da construção dos núcleos de significação, pode-se relacionar o objetivo geral e os específicos da presente pesquisa com os núcleos aqui propostos.

O quadro 4 foi construído para ilustrar essa relação entre objetivos e núcleos de significação.

FIGURA 5: CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO



FONTE: Os autores (2017).

QUADRO 4: RELAÇÃO DOS OBJETIVOS COM OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Objetivos da pesquisa	Núcleos de significação	Relação entre o objetivo e o núcleo
Verificar como os estudantes do 5ºano do Ensino Fundamental de uma escola pública percebem o <i>bullying</i> em seu cotidiano escolar.	SER	Os estudantes conceituam o <i>bullying</i> através das manifestações de agressões que eles vivenciam ou presenciam em seu ambiente escolar ou em seu cotidiano. O núcleo Ser foi construído com base nas características individuais de cada estudante para que pudesse verificar a forma como as crianças contextualizam o fenômeno no ambiente proposto.
Identificar o processo histórico do fenômeno <i>bullying</i> no Brasil e como o mesmo impacta a dinâmica escolar.	CONHECER	Conhecer os processos históricos e a dinâmica do fenômeno no ambiente escolar ajuda a identificar fatores necessários para sensibilização e caracterização do <i>bullying</i> . A relação com o núcleo Conhecer trás a ideia da importância do aprender.
Caracterizar o <i>bullying</i> segundo as percepções dos estudantes do 5ª ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal em Curitiba;	CONHECER	Se apropriar das características e do funcionamento das formas de manifestação do <i>bullying</i> são relevantes ao passo que a identificação do mesmo se torna facilitada, sendo assim, consegue-se identificar como as crianças enxergam a violência em seu cotidiano.
Comparar o <i>bullying</i> entre os participantes nas relações de gênero	FAZER/VIVER JUNTOS	Trazer pontos relevantes e características do <i>bullying</i> em relação ao masculino e feminino faz menção ao núcleo Fazer e Viver juntos, uma vez que os

		objetivos destes núcleos são o trabalho em equipe e a convivência respeitosa entre os estudantes.
Descrever os impactos do <i>bullying</i> na vida acadêmica, bem como as interferências no emocional e no social dos estudantes com base literatura acadêmica;	FAZER/SER/VIVER JUNTOS/SER	Os impactos causados pelo <i>bullying</i> na vida dos estudantes envolvem todos os âmbitos, por isso a necessidade de explorar os conceitos dos quatro núcleos juntos.
Identificar as formas de prevenção na escola e na família já descritas na literatura acadêmica e na escola.	CONHECER	Conhecer as formas de prevenção do fenômeno são necessárias para minimizar os atos agressivos no ambiente escolar e entre os estudantes. Trabalhar a sensibilização em relação a uma cultura de paz é essencial.

FONTE: Os autores (2017).

O núcleo de significação **Viver juntos** tem por objetivo caracterizar a ideia de convivência entre pares, respeitando a diferença do outro. Para criar este núcleo, utilizou-se do indicador ambiental, uma vez que o ambiente, se inadequado, pode gerar situações violentas ou agressivas, influenciando o comportamento daqueles que estão envolvidos no contexto dele, reforçando os conceitos de Piaget (1994) que baseia a construção da autonomia moral das crianças no cooperativismo e respeito. Na fase da construção da moral, as crianças internalizam os valores morais e norteiam sua forma de pensar a partir da importância e relevância das regras colocadas à elas. É no ambiente social e na interação dos pares que a criança construirá os valores, que estão inseridos na família, na escola e na sociedade. Sendo assim, o ambiente escolar é um local propício para que haja as trocas e interações propostas por Piaget (1994).

Entretanto, Piaget (1994), Vinha e Tognetta (2009) concordam que as interações sociais geram conflitos. Esses autores concebem o conflito como necessário para o desenvolvimento, uma vez que os indivíduos envolvidos em tal

ato são motivados por este desequilíbrio para refletirem sobre suas atitudes e restabelecer a reciprocidade. Nota-se, porém, que os estudantes autores do *bullying* não são empáticos ao ponto de perceberem o conflito como positivo, considerando os sentimentos e perspectivas do outro. No *bullying*, o ato agressivo é premeditado, portanto, não é um mero conflito.

Percebe-se que nesta faixa etária, entre 9 e 11 anos de idade, os estudantes possuem certas dificuldades em relacionar-se com outros, pela falta de coleguismo ou, até mesmo, pela formação de grupos, chamados de “panelinhas”, o que causa, de certa forma, insegurança e instabilidade nas relações de amizade entre as crianças, criando grupos fechados onde outros não podem participar. Isso mostra uma possível falta de empatia e solidariedade, podendo ser considerado como exclusão. Em contrapartida, laços fortes de amizade podem ajudar os estudantes que possuem dificuldades de se sentirem parte de um grupo e de entenderem o conceito de igualdade (SILVA, 2006).

Tognetta (2005) traz em um dos seus livros alguns pontos interessantes inerentes à relação do conflito *versus* relações harmoniosas, corroborando com os dados apresentados nos núcleos construídos na análise. Ela relata que por meio do conflito pode-se descobrir quem a pessoa é e o que ela almeja, além de mostrar os traços de empatia. O conflito pode ser um caminho para que as crianças aprendam a conviver com o outro, servindo para alcançar a autonomia moral, desde que sejam entendidos, mostrando o ponto de vista e quem ele são, estabelecendo relações harmoniosas com o outro. Por isso, a importância do diálogo entre as resoluções de problemas em sala como forma de prevenção da violência.

Nos dados, pode-se observar algumas respostas como:

“me xingam de tampinha e “quatro olhos” (F6, 10 anos)

“xingamentos de “macaca, cabelo duro” (F8, 11 anos)

“estavam zoando a minha amiga porque ela tinha a pele escura” (F7, 9 anos)

“sim, me chamam de “orelhudo” porque tenho problemas nas minhas orelhas” (M2, 10 anos)

“sim, meu amigo apanhou na sala” (M14, 11 anos)

Nas respostas dos estudantes, os lugares de maior concentração de atos agressivos presenciados por eles foram a sala de aula, seguido de recreio e locais

comuns (como pátio e banheiros), confirmando os estudos de Silva (2006, p. 100) que “a mesma sala de aula que os alunos dizem se sentir seguros é o mesmo espaço que eles menos gostam”. A autora ressalta a relevância das agressões ocorrerem em espaços como os banheiros, que de certa forma, são locais muito propícios, onde acontecem “intimidações, recados nas paredes, agressão e castigos” (p. 100).

Os estudos sobre o ambiente inadequado de formação da criança também corroboram com as pesquisas de Bronfenbrenner (2011), pois “é no contexto dos microssistemas que operam os processos proximais, que produzem e sustentam o desenvolvimento, mas a sua eficácia em implementá-lo depende da estrutura e do conteúdo dos mesmos” (POLLETO; KOLLER, 2008, p. 406). O microssistema consiste em um sistema ecológico próximo que se relaciona com os ambientes imediatos, como escola e família. As interações acontecem por meio de trocas entre o indivíduo e o ambiente, seja no aspecto físico, social ou simbólico.

Pode-se associar este primeiro item das significações com o *componente Contexto* (BRONFENBRENNER, 2011), uma vez que partindo da ideia dos microssistemas, a escola é um ambiente permeado de relações sociais que deveriam ser estabelecidas com reciprocidade e equilíbrio de poder, o que por várias vezes, isso é rompido pelas agressividades mostradas pelos estudantes. As relações são demonstradas por meio de xingamentos e agressões físicas, pela competição entre as crianças. Nota-se que os estudantes tendem a revidar a violência com a própria violência, como forma de “castigar” o outro por ter iniciado a agressão. Isso se mostra nas conversas informais vistas durante a observação realizada pela pesquisadora.

No caso da escola, o ambiente permeado de violência e agressividade tende a promover no indivíduo ações inerentes a ele. Ressalta-se mais uma vez que o local de maior incidência do *bullying* é a sala de aula, seguido do recreio, confirmando que as relações entre o ambiente inadequado e as atitudes agressivas dos estudantes em relação aos seus pares fazem sentido. Bronfenbrenner (2011) afirma ainda que nenhuma característica do ser humano pode influenciar de modo isolado, toda e qualquer qualidade ou defeito humano pode encontrar significado e ser expressado dentro de um ambiente.

A discussão do núcleo de significação **viver juntos** está intimamente ligada ao próximo núcleo, o **fazer**, pois este segundo foi construído com base nos aspectos

morais, com o objetivo de mostrar os julgamentos de valor, as denúncias e delações feitas pelas testemunhas e as diferenças entre os gêneros. O núcleo de significação **fazer** faz relação com o trabalho em equipe e o aprendizado da convivência com o outro. Piaget (1994) novamente reforça a questão da troca de experiências significativas, a partir dos princípios internalizados pela criança, para a construção de uma autonomia e uma identidade moral. Os dados mostram que as meninas são mais empáticas em relação aos alvos que sofrem *bullying* e que são presenciados. Elas se mostram também propensas a serem estes alvos, por serem frágeis e sensíveis, discordando dos meninos que se apresentam mais “durões” e “insensíveis” às situações vivenciadas de agressão. Seguem-se algumas respostas às questões: Quem mais sofre *bullying*?

“meninas, porque elas são frágeis” (F7, 9 anos)

“meninas, por serem altas ou baixas, gordinhas ou magras” (F4, 10 anos)

“meninas, porque os meninos xingam elas” (M15, 10 anos)

Algumas respostas sobre a pergunta: Qual a sua reação em relação *bullying*?

“defendo a pessoa e chamo a inspetora” (F7, 9 anos)

“eu mando a pessoa parar” (F9, 11 anos)

“conto para um adulto” (F4, 10 anos)

“Eu não me intrometo” (M6, 10 anos)

“Não faço nada” (M8, 9 anos)

Pode-se notar por meio dos dados que ainda há muito julgamento de valor e o uso de estereótipos estéticos, utilizando-se de xingamentos e ameaças aos outros, confirmando também os estudos de Bandeira e Hultz (2012), afirmando que os motivos para o *bullying* são os estereótipos (28,4%), seguido da comparação social, mostrando que as crianças estão construindo valores morais equivocados e inadequados. Notou-se nas observações que os estudantes se provocam diariamente, principalmente utilizando a agressão verbal. Portanto, o ambiente adequado para as crianças seria aquele baseado no cooperativismo, para que as relações estabelecidas na sala de aula sejam pautadas no diálogo, respeito e

solidariedade, que Piaget (1994) afirma ser um ambiente propício para o desenvolvimento da autonomia.

Assim, o *bullying* sofrido pelas meninas tem um caráter mais indireto¹⁷ e psicológico, mostrando a fragilidade no aspecto físico, enquanto nos meninos é direto e físico. Lopes Neto (2005) “classifica como direto os apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que geram mal-estar aos alvos. O *bullying* indireto compreende atitudes de indiferença, isolamento, difamação e negação aos desejos” (p. 166). As meninas ainda afirmam que uma das características mais comuns entre os autores do *bullying* é a força, corroborando com Bandeira e Hultz (2012) “que um dos motivos para o *bullying* é a brincadeira ou porque os agressores são mais fortes” (p. 42). Estes dados revelam a importância de uma sensibilização por parte de toda a comunidade escolar, pois o fato do *bullying* ser percebido como uma brincadeira trás um alerta sobre a naturalização do fenômeno, além de uma falta de empatia e senso de coletividade.

Percebeu-se durante o período de observação realizada pela pesquisadora que há muitas provocações por parte dos estudantes de ambos os sexos. Em uma das turmas havia uma menina muito provocadora. Usava de palavras pejorativas para se referir aos colegas, ameaçando-os. A todo o momento chamava os outros de “burro”, “idiota” e alguns palavrões. Ela era agitada e ficava poucos momentos sentada na cadeira realizando as atividades.

Os meninos eram bem agitados. Um deles, com histórico de um lar com estrutura inadequada (irmãos envolvidos em tráfico de drogas no bairro - mora com a tia porque a mãe não têm condições). Ele era agitado e por conta disso, colegas e professores reclamavam de seu comportamento. Em alguns momentos das observações, a professora teve que colocá-lo sentado junto à sua mesa para que ele parasse por alguns instantes e ela pudesse dar aula. Ele usava também de xingamentos e palavras pejorativas contra os colegas.

Os estudos de Bronfenbrenner (2011) evidenciam a importância das relações interpessoais no processo de desenvolvimento humano. Ele salienta o mérito das relações entre as pessoas como forma de estabelecer relações recíprocas e para a formação das díades, ou seja, o processo de desenvolvimento

¹⁷ Fante (2005) e Lopes Neto (2005; 2011) diferenciam o *bullying* direto do indireto. O direto caracteriza-se por agressões físicas e o indireto por xingamentos e agressões psicológicas.

de um dos indivíduos contribui para o processo do outro, reforçando os laços de convivência saudável entre os estudantes, no caso do ambiente em questão, a escola. As pessoas com quem a criança interage desempenham um papel importante na formação das estruturas dos processos proximais, que favorecem o desenvolvimento das relações interpessoais.

Portanto, na concepção sistêmica (BRONFENBRENNER, 2011), pode-se estabelecer uma relação com o *componente Processo*, uma vez que as interações entre os indivíduos partem de características individuais e espera-se que estes interajam entre si, num processo de troca de informações que auxiliem no desenvolvimento. Cada estudante busca uma identidade social dentro do ambiente escolar, fazendo com que este adote comportamentos semelhantes de outros integrantes para se sentir parte do grupo. É o que acontece com muitas crianças que são testemunhas do *bullying*. Outros preferem o isolamento como forma de reflexo ao ato agressivo, característica esta apresentada em muitos alvos. Alguns estudantes lidam de outra forma e assumem um papel de autores do *bullying*, muitas vezes, contrário aos seus sentimentos. Usam esta forma como um enfrentamento para a fraqueza que sentem. Por isso, podem ser submissos em seu ambiente doméstico, mas agressivos em outros ambientes, reproduzindo um modelo de comportamento que exerce poder e força.

Em relação aos julgamentos de valor, relacionando com os dados obtidos, pode-se reafirmar a importância do trabalho com a autoestima dos estudantes, uma vez que as crianças que possuem baixa autoestima e possivelmente são caracterizados como alvos do *bullying* desenvolvem mecanismos que distorcem seus sentimentos e a integração ao grupo, ao contrário daqueles que possuem uma autoestima elevada que acreditam e confiam em si mesmos, uma vez que a autoestima é a forma como o indivíduo se vê e como ele mantém relação consigo mesmo, mais comumente como “juízo de valor pessoal”. A autoestima também afeta a questão ambiental uma vez que os com baixa autoestima não persistem em suas tarefas e afetam o status no grupo, o que liga intimamente as relações de agressões psicológicas e verbais do *bullying*. A importância dos estudos voltados à autoestima é relevante, pois está relacionada a sintomas negativos como depressão e suicídio e muitas crianças e até adolescentes se engajam em tarefas e comportamentos inadequados como forma de aproximarem-se de algum grupo do qual desejam fazer parte (BANDEIRA; HULTZ, 2012).

Em relação aos alvos, em geral, desenvolvem medo, dificuldade de concentração, depressão, distúrbios psicossomáticos, chegando até mesmo ao abandono dos estudos. Tognetta e Rosário (2013, p. 129) falam que “o que lhes falta está relacionado à imagem que têm de si diante do outro; eles se sentem inferiores ao que acreditam ser a determinação das qualidades do grupo ao qual pertencem”. Durante as observações, pode-se notar estudantes que possuem poucos amigos e são introvertidos. Estas características corroboram com os estudos realizados por Lopes Neto (2005) que identificam algumas características possíveis dos alvos, que os tornam mais vulneráveis às ações dos autores de *bullying*, como por exemplo, diferenças físicas ou emocionais. Outros procuram reproduzir aquilo que estão vivendo (no caso, a agressão) como forma de mostrar a sua dor. Seguem-se algumas respostas dos participantes identificados como possíveis alvo/autores:

“sim, me xingam toda hora” “sim, xingo um menino” (M4, 11 anos)

“sim, me xingam de “burro”, “idiota” e “palito” “sim, eu bati em alguém porque essa pessoa machucava outros” (M8, 9 anos)

“sim, me xingam de “baleia” “sim, xingo quando me empurram ou me batem” (F14, 10 anos)

Uma das estudantes relatou que sofre xingamentos e exclusão por parte de outras colegas. Ela tenta se esquivar das agressões, atacando os colegas com frases como “vá cuidar da sua vida”, “não se meta”. Isso mostra uma das características dos alvos/autores, que ao sofrerem agressões, tentam revidar de alguma forma, usando de agressão também. Este tipo de característica não é muito percebido, uma vez que os alvos de agressões, em geral, não conseguem revidar e nem sair da situação de alguma maneira e, por isso, aceitam a agressão (LOPES NETO, 2005; FANTE, 2005). Lopes Neto (2005) mostra em sua pesquisa que a combinação da “baixa autoestima e atitudes agressivas e provocativas é indicativa de uma criança ou adolescente que tem, como razão para a prática de *bullying*, prováveis alterações psicológicas, devendo merecer atenção especial” (p. 168).

Os autores do *bullying* podem adotar comportamentos antissociais, apresentando ações criminosas em muitos casos, dificuldade de inserção social e tendência ao uso de drogas ou armas. Eles se mostram impulsivos e dominadores e, em geral, percebem sua agressividade como qualidade e são muito positivos consigo mesmo. “Eles são menos engajados nas situações morais. Isso denota,

novamente, que a vitimização é um problema moral” (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013, p. 130).

No período de observação, notou-se que estudantes têm entrado na hora do recreio e destruído o material de alguns colegas da turma. Rasgavam, amassavam e jogavam em cima dos armários. Não conseguiram descobrir o autor de tais ações. Duas estudantes que foram agredidas nas situações relatadas não possuíam histórico de violência, mas segundo a professora, elas eram perseguidas. Sempre eram alvos de ataques como estes. Eram bem aceitas pelos colegas e aparentemente eram ótimas estudantes, segundo relato. Esta situação faz pensar que, possivelmente, estas crianças perseguidas são alvos de *bullying*.

Além dos alvos e autores, é importante também ressaltar o papel estabelecido pelas testemunhas, visto que o número delas é relativamente alto na pesquisa realizada (39,4%). Elas apresentam certa empatia pelos alvos da agressão, mas acabam por não se envolverem por receio de sofrerem ataques posteriormente. Pesquisas realizadas por Tognetta e Rosário (2013) mostram que as testemunhas decidem ajudar de acordo com a avaliação moral em relação aos alvos. Nos dados dos participantes da pesquisa, mostra que os estudantes perceberam o sofrimento do *bullying* no outro (39,4%) e sentiram em si mesmos (65,7%). Nota-se que as crianças percebem mais as agressões em si mesmas do que no outro.

Portanto, pode-se pensar que o conceito de violência está sendo incorporado nestes estudantes com valores equivocados, ou seja, elas estabelecem “julgamentos heterônomo nos quais o sujeito não consegue se colocar no lugar do outro e se comover com sua dor” (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013, p.112). Neste mesmo estudo, apenas 8,8% dos estudantes entrevistados observaram valores morais nos outros; enquanto 17,9% enxergam apenas valores individualistas. Isso mostra que os estudantes possuem pouca empatia pelo outro e não conservam valores, como relata Piaget (1994) em sua teoria sobre o desenvolvimento moral.

Essa relação também é identificada quando se relaciona o perfil dos estudantes com o número de irmãos que eles possuem. O estudante que possui uma família com mais irmãos tende a ser mais empático (52,6% percebem a agressão e 94,7% fazem algo) do que os estudantes que possuem apenas um irmão ou são filhos únicos (25% percebem a agressão e 87,5% fazem algo). Em contrapartida, os estudantes com mais irmãos, tendem a sofrer mais com o *bullying*

(57,8%) e praticam mais também (26,3%) em detrimento dos estudantes de famílias menores.

Retomando novamente a questão da relação entre percepção e ação dentro do contexto do *bullying*, nota-se que os estudantes agem contra o *bullying* antes mesmo de perceberem o ato em si no outro, mas em contrapartida, eles percebem mais o *bullying* quando são diretamente afetados. Tognetta e Rosário (2013) trazem em suas pesquisas uma vertente sob o ponto de vista emocional e psicológico que alerta para alguns pontos relevantes. Revela que os autores do *bullying* tendem a possuir representações de si e de outros mais individualistas, o que mostra certa insensibilidade moral, portanto, eles não incluem o outro em seu universo. Pensam apenas em si e no seu próprio ponto de vista. Para os alvos, a discrepância acontece porque o que falta para este estudante com esta característica é a autoestima e a autoimagem que ele mesmo faz de si diante do outro indivíduo, ou seja, a determinação de suas qualidades acontece no grupo ao qual ele pertence. Para estes pontos relevantes, destaca-se certa preocupação e um maior aprofundamento de outras investigações e pesquisas que possam dar conta das dimensões emocionais e psicológicas em questão. “O *bullying* é um problema moral ou exatamente de sua falta e cada um se comporta de acordo com a imagem que tem de si” (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013, p. 129).

Por meio dos dados coletados, pode-se notar uma parcela de estudantes que não se envolve de forma nenhuma para ajudar seus colegas que sofrem agressões (13,1%), o que confirma as pesquisas. As pesquisas de Lopes Neto (2005) relatam que muitos dos ataques são sanados ou minimizados se as testemunhas optam por relatar a situação que vivenciaram de agressão, por isso a importância do incentivo do uso desse poder para que os autores de *bullying* se sintam desconfortáveis e sem o apoio social necessário para nutrir sua superioridade sobre o alvo. “A presença do público constitui uma característica do *bullying* extremamente séria e importante na intervenção porque “tem *bullying* quando tem público” (TOGNETTA, 2009, p. 11). Em contrapartida, o perfil dos estudantes que de alguma forma reagem a agressões vistas é de meninas brancas (72,7%), confirmando mais uma vez que elas são mais empáticas do que os meninos.

O núcleo de significação **ser** tem o objetivo de valorizar o ser crítico e intelectual, um ator responsável. Isso ressalta a importância da formação da criança

como um cidadão crítico, que respeita e aceita o outro com suas diferenças. Este núcleo foi baseado nos dados voltados às características emocionais e os estereótipos estéticos. Nota-se que este núcleo também faz íntima relação com os demais núcleos citados acima. Tognetta e Vinha (2009) trazem um alerta sobre a disseminação do *bullying* nas escolas que envolvem a formação da identidade pessoal. Explicam que os grandes vilões para as manifestações do *bullying* são os próprios estudantes, uma vez que são eles próprios que precisam construir sua personalidade, por meio da integração dos valores e princípios que traduzam as experiências que foram passadas e aquelas que se pretendem atingir, para assim, tornarem-se resilientes, e formarem uma imagem de como se veem e como querem ser vistos pelos outros.

Observa-se que as meninas sofrem muito com estereótipos que destacam seu físico e o seu jeito de ser. Bandeira e Hultz (2012) revelam em sua pesquisa que as meninas possuem índices mais elevados de baixa autoestima do que os meninos, já que elas se inserem em uma proporção maior no grupo dos alvos. Uma possível explicação para este dado se dá ao fato que as meninas se preocupam mais com as questões estéticas e com os relacionamentos do que os meninos. Sendo assim, elas se preocupam mais com a opinião e a aceitação dos outros. As meninas precisam se sentir pertencentes a um determinado grupo mais do que os meninos. Por isso, muitas delas se submetem a vários tipos de agressões por parte de outras colegas para continuarem fazendo parte da amizade.

Observam-se nos dados coletados que a agressão verbal ganhou destaque entre a forma de *bullying* mais utilizada, confirmando os estudos de Matos e Jaeger (2015) e Bandeira e Hultz (2012) que dizem que os estudantes que mais sofrem com o *bullying* são aqueles que possuem diferenças em relação ao grupo “como obesidade, deficiência física, inteligência acima da média ou dificuldades de aprendizagem” (p. 355). Fante (2005, p. 44) destaca as consequências de tais depreciações, como “o desinteresse pela escola, o déficit de concentração e aprendizagem, a queda do rendimento, o absentismo e a evasão escolar”.

As meninas sofrem mais com os apelidos e xingamentos de ordem estética, uma vez que as mesmas palavras contra os meninos incidem para o lado da sexualidade. Portanto, ressalta-se que a sociedade e a cultura submetem meninos e meninas a um tratamento diferenciado. As meninas, precisam se preocupar com a aparência, enquanto meninos, com sua masculinidade e heterossexualidade

(MATOS e JAEGER, 2015). Os macrossistemas como patriarcado e o capitalismo também são incentivadores do *bullying*. O patriarcado atribui ao masculino valores e poderes diferentes do que ao feminino, revelando pontos de uma sociedade machista, que inferioriza as mulheres. Estas concepções influenciam no desenvolvimento humano das meninas e dos meninos de maneiras diferentes. O sistema capitalista impulsiona o individualismo, a competitividade, privilegiando o sucesso pessoal em detrimento da coletividade, fator este que pode avançar o *bullying* nas escolas (SCHULTZ, DUQUE, SILVA, SOUZA, ASSINI, CARNEIRO, 2012; MONTEIRO; RIBEIRO; ASINELLI-LUZ, 2017).

Apresentam-se algumas respostas dos estudantes:

“xingamentos porque sou magra” (F13, 10 anos)

“me xingam de "baleia" (F14, 10 anos)

“me xingam de "burra" (F20, 10 anos)

“sim, sempre me xingam de "gordo" (M6, 10 anos)

“me xingam de "burro", "idiota" e "palito" (M8, 9 anos)

Os pesquisadores da área relacionada ao *bullying* (FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005; 2011; ANTUNES; ZUIN; 2008) evidenciam em seus estudos que a violência dentro das escolas está envolvida com os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos. Assim, estes fatores podem limitar o desenvolvimento da criança em seu ambiente como também se referir à incidência do *bullying* de uma pessoa para a outra, uma vez que os autores das agressões procuram grupos-alvo, com determinadas características pré-estabelecidas por eles como “diferente”, aproximando o conceito do *bullying* do próprio preconceito. O preconceito nasce a partir de um comportamento dentro da coletividade, revelando uma representação social existente no coletivo (BATISTA, 2013). Portanto, os dados que foram apresentados no questionário em relação às questões étnico-raciais mostram que os negros sofrem mais com atos de *bullying* (42,8%), mas que, em contrapartida, também praticam mais (42,8%), o que possivelmente pode-se subentender que os mesmos podem ser considerados como alvos/autores, evidenciando que a violência que sofrem de alguma forma, é reproduzida por meio de agressões contra outros. Notou-se por meio das respostas dos estudantes, certa discriminação social e racial em alguns relatos.

“sim, me xingaram de “negra” (F1, 11 anos)

“sim, tiravam sarro da minha amiga porque ela tinha o cabelo crespo e era pobre” (F16, 11 anos)

“sim, xingaram um menino de “macaco” (M4, 11 anos)

Portanto, para se analisar o *bullying* através da diferença dos gêneros ou questões étnico-raciais, deve-se considerar os padrões culturais impostos pela sociedade que inclusive, criam expectativas diferentes sobre o comportamento das meninas e dos meninos ou até mesmo os estigmas criados como estereótipos sociais que classificam as pessoas de acordo com um modelo pré-estabelecido, que dissolve a real identidade do indivíduo (BATISTA, 2013). Espera-se dos meninos um temperamento forte e agressivo, enquanto meninas precisam ser frágeis, delicadas e obedientes, ou estabelecendo as diferenças entre “ser branco” e “ser negro”, naturalizando e fixando as posições sociais e raciais. Por isso, a questão ambiental, novamente apresentada aqui por meio do núcleo de significação **viver juntos** e a diferença entre os gêneros e raça do núcleo **fazer** são evidenciadas, justamente porque as crianças aprendem os comportamentos típicos de cada sexo por meios dos modelos masculinos e femininos em seus contextos de convívio e por meio das representações estabelecidas pela sociedade sobre determinado assunto (BINSFELD; LISBOA, 2010).

Além disso, pode-se reforçar a ideia de que todos os envolvidos em situações de agressão (alvos, autores ou testemunhas) podem ser vítimas de um ambiente violento. Os autores, por exemplo, se mostram vulneráveis uma vez que tendem a reproduzir aquilo que vivenciam em seus contextos. Mesmo que os autores do *bullying* pareçam estar contentes sendo os “valentões”, supõe-se que os mesmos podem sofrer com atitudes violentas em casa ou até mesmo sendo reforçados pelos colegas para permanecem neste papel, já que o *bullying* é considerado um fenômeno decorrente da interação social, correlacionando com os estudos da Teoria Bioecológica (BINSFELD; LISBOA, 2010; BRONFENBRENNER, 2011).

Portanto, a relação deste item pode ser feita com o *componente Pessoa* (BRONFENBRENNER, 2011), uma vez que demonstra as características individuais de cada um e seus comportamentos, mostrando a fragilidade e a vulnerabilidade frente à interação com os outros. No entanto, os *componentes Tempo e Contexto*

também são importantes e relevantes para se compreender esta questão, já que amplia o olhar sobre o fenômeno *bullying* como um todo. No componente *Tempo*, pode-se pensar no ciclo de violência vividos por cada estudante, revelado por meio das relações dos ambientes de contato (família, escola, entre outros). A dinâmica que se estabelece entre estes *contextos* de interação permitem que possamos ao longo do *tempo* observar situações de violência na vida dos estudantes e o grau de influência das mesmas.

O núcleo de significação **conhecer** tem por objetivo valorizar a importância do aprender. A construção deste núcleo se deu pela formação do conceito e tipologia do *bullying* e os tipos de violência encontrados no ambiente escolar. A maioria dos estudantes entende de forma geral o que é o *bullying* e do que ele trata, mas ainda há certa fragilidade no real conceito sobre o fenômeno.

Aqui, ressalta-se mais uma vez a importância da sensibilização em relação ao fenômeno de forma geral, pois ainda é visto como algo comum e tido como “brincadeiras da idade”, confirmando os estudos de Fante (2005), que insiste em uma formação continuada dos profissionais da educação e da comunidade escolar em geral sobre o *bullying*.

Alvos, autores e testemunhas evidenciam consequências físicas e emocionais e podem apresentar dificuldades em vários momentos de seu desenvolvimento. Lopes Neto (2005) mostra em sua pesquisa que crianças demonstram com mais facilidade a depressão e baixa autoestima quando sofrem *bullying*. Assim como uma criança que pratica atos agressivos tendem a desenvolver comportamentos antissociais na vida adulta. Isso mostra que a temática precisa ser explorada com mais intensidade na comunidade escolar.

A escola precisa ser mais eficiente na questão da percepção dos envolvidos e dos efeitos causados aos mesmos, para que haja intervenções educativas que mostrem os fatores ambientais e individuais que mantem o comportamento agressivo. As pesquisas de Zocoler e Costa (2012, p. 39) mostram que “27,27% gostariam que as aulas fossem mais práticas com menor tempo sentados copiando lição, ou ainda, 15,91% gostariam que houvesse maior tempo para conversas sobre outros assuntos”.

Pode-se estabelecer neste fator uma relação com os *quatro componentes* da concepção sistêmica (modelo PPCT) uma vez que os mecanismos de prevenção precisam ser eficazes com a *Pessoa* em sua individualidade e comportamento,

enxergando o outro com respeito e empatia acima de tudo; isso acontecerá dentro de um *Processo* estabelecido pela instituição; o *Contexto* escolar precisa estar adequado e aberto às práticas educativas de prevenção e às mudanças ocorridas e isso dentro de um período de *Tempo* (BRONFENBRENNER, 2011).

Novos projetos e estudos precisam ser apresentados às crianças que aprofundem o conceito e as características do fenômeno, a fim de promover entendimento e conscientização em relação ao *bullying* e às diferenças de gênero. As estratégias para minimizar as ações desse tipo de agressão na escola necessitam de comprometimento e investimento no mesossistema família-escola, adotando condutas adequadas para reduzir a violência de forma eficaz (BANDEIRA, 2009).

Uma das formas relatadas por Vinha e Tognetta (2009) como mecanismos para auxiliar na minimização do *bullying* nas escolas é promover o autoconhecimento, partindo da ideia de reflexão sobre os sentimentos, sobre formas de reação e resolução de conflitos entre os estudantes. A escola pode ajudar em situações impulsivas, levando os estudantes à reflexão. A concepção de harmonia não deve ser pensada como “ausência de conflitos”, mas a administração deles.

O relato dos estudantes durante as observações mostra uma maior ênfase em adotar medidas punitivas para remediar a situação momentânea (por exemplo, conversar com os envolvidos simultaneamente, chamar os pais e suspender os estudantes autores do *bullying*). Embora isso ajude e apoie os alvos, não é suficiente como combate ao problema. Medidas de prevenção que atinjam todos os estudantes e focada nos grupos de risco, são essenciais para o sucesso de um programa de combate ao *bullying* escolar.

Vinha e Tognetta (2009) fazem um alerta para as intervenções punitivas, já que estas interferem nas interações e no desenvolvimento sócio afetivo dos estudantes. Em geral, as escolas concebem os conflitos como negativos e prejudiciais, levando os profissionais da educação ao esforço de evita-los e assim, estabelecem regras e mais regras; transferem o problema para a família; punem; associam obediência em detrimento da autoridade. Estes mecanismos funcionam temporariamente, mas raramente eliminam o problema inicial. Em longo prazo os estudantes continuam mostrando a falta de habilidades para lidar com o outro em situações de conflito dentro das escolas, partindo para a violência e atos de *bullying*.

Perceber as dificuldades nas crianças em relação a sua convivência social é importante ao passo que se podem prevenir atos violentos antes mesmo de acontecer. Os mecanismos precisam ser estudados e moldados em cada sistema de ensino, pois as escolas são organizações dinâmicas e complexas, considerando sempre as suas características sociais, econômicas e culturais. Bem como, o envolvimento da comunidade escolar em geral, priorizando a sensibilização e o apoio aos envolvidos no *bullying*. As ações podem ser incluídas no cotidiano escolar, encorajando os estudantes a participarem ativamente na intervenção de atos agressivos (LOPES NETO, 2005).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a violência na sociedade e nas escolas é uma questão importante e urgente; principalmente quando se evidencia que a escola é o segundo ambiente, depois do familiar, de maior convívio das crianças e responsável, em grande parte, pela sua socialização. Portanto, o ambiente escolar é permeado pelas relações interpessoais e é neste microssistema que elas se intensificam, pois há uma maior concentração de pessoas em relação ao ambiente familiar. Assim, devido à intensificação dessas relações, as crianças podem ou não aprender a resolver seus problemas e conflitos, que acontecem com bastante frequência entre os estudantes.

É nesse cenário recheado de pessoas e suas relações conflituosas que surge o *bullying*: considerado um fenômeno sistêmico, pois abrange diversas pessoas e ambientes, por meio de atitudes agressivas, premeditadas, repetitivas e entre pares. Os estudos sobre o *bullying* realizados nos últimos tempos por pesquisadores de vários lugares do mundo têm evidenciado que o fenômeno está presente no cotidiano de muitas escolas, demonstrando um problema real e grave para muitas crianças, e que ainda é sutil e velado, dificultando ainda mais a identificação do mesmo. Assim, a presente pesquisa nasceu de inquietações, questionamentos e reflexões acerca da violência, em especial o *bullying*, pois notou-se um aumento crescente de agressões no ambiente escolar.

Considerando os objetivos e pressupostos iniciais da pesquisa foram possíveis identificar a percepção dos estudantes, bem como o modo como eles contextualizam e concebem o *bullying* em suas vidas e em seu ambiente escolar. Em síntese, os dados mostraram pontos relevantes a serem considerados e trabalhados na escola a fim de promover mecanismos de prevenção e minimização. Os resultados enfatizam o olhar dos estudantes sobre as manifestações de *bullying* (violência) e as relações que estes estabelecem entre si. Mesmo apresentando dados expressivos e importantes, é ainda possível estabelecer possibilidades de aperfeiçoamento para pesquisas futuras.

Percebe-se que o *bullying* é um fenômeno antigo, universal, e que possui características próprias, não podendo ser avaliado apenas com uma única ocorrência, justamente por se tratar de um ato recorrente, premeditado, intencional e repetitivo durante um período de tempo, que acontece entre pares, dentro de um

desequilíbrio de poder entre eles e que envolve um público. O *bullying* também pode ser considerado como uma atitude de intimidação, que leva a vítima (o alvo) ao isolamento. Ele é uma forma específica de violência.

Para que ocorra uma situação de *bullying* no ambiente escolar, é necessário que haja, no mínimo, três atores: um alvo, um autor e uma testemunha. O alvo será o agredido, que muitas vezes não consegue reagir/impedir à agressão. Em geral, é tímido, introvertido, com baixa autoestima, incapaz de se defender emocionalmente. O autor, o que pratica a agressão, pode ser confiante de si, impulsivo, popular e, normalmente, tende a não apresentar empatia. E a testemunha, aquela que presencia, normalmente é insegura e não denuncia por medo de ser a próxima vítima ou até mesmo, participa direta ou indiretamente para se sentir parte do grupo. No entanto, o papel da testemunha ao relatar sobre a agressão vista é um ponto importante para que se identifique o *bullying* na escola e se conheça as atitudes e formas de manifestação do fenômeno. Notou-se, por meio das observações, do questionário e da própria literatura acadêmica da área, que o *bullying* está presente na escola, por meio de manifestações de violência e agressividade que surge de forma sutil e difusa, que denuncia a existência de um ambiente adequado para ocorrer (desequilíbrio de forças).

Não se pode negar a relação intrínseca *bullying* X valores humanos. Uma sociedade que demonstra violência em sua construção cultural tende a naturalizar as ações agressivas entre os indivíduos e, por isso, muitas vezes não entendidas como violência. Há uma tendência social de justificar o *bullying* escolar como brincadeira de criança, sem maldade, retardando a identificação precoce de um fenômeno onde não há vencedores, onde todos perdem. Nesse sentido, a escola e a sociedade em geral, precisam analisar as raízes culturais do *bullying*, rever seus conceitos, princípios e valores, a fim de estabelecer metas e mecanismos de prevenção. A falta de compreensão dos valores éticos, de respeito, diversidade, generosidade, afeto e tantos outros, banaliza o *bullying*, deixando-o como “normal”, ou até mesmo como uma fase a ser vivida pelo estudante em sua infância, para poder superá-la.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2011) propicia se compreender o *bullying* como um fenômeno sistêmico e relacional

que influencia e é influenciado por sistemas ecológicos imbricados e interdependentes. Por ser ainda considerado “brincadeiras da idade” em muitas formas de violência e agressão, nem sempre são identificados como *bullying*. É fundamental a investigação e diagnóstico do fenômeno nas escolas e sua repercussão na vida das crianças, para que se possa caracterizar e verificar a incidência e a abrangência do *bullying*. Portanto, neste sentido, pode-se considerar que todos os envolvidos no fenômeno *bullying* são vítimas, pois se verifica que mesmo o autor, em muitos casos, sofre da mesma violência em seu microssistema familiar ou social, reproduzindo aquilo que vivencia como forma de minimizar sua dor. Assim, não há dualidade entre autor/alvo.

No modelo PPCT, proposto pela Teoria Bioecológica, os **processos** envolvem as conexões exercidas pela pessoa que está em desenvolvimento constante, seu histórico de organização e adaptação nas diferentes transações ecológicas. Para ocorrer o desenvolvimento, há a necessidade de uma participação ativa em interações (tanto com outros indivíduos bem como com os ambientes imediatos), dentro de um período de tempo. Aqui, pode-se também citar os processos proximais, nos quais os indivíduos interagem face a face, sendo a interação recíproca.

O componente **pessoa** emerge as características pessoais de cada uma das pessoas que compartilha o contexto e sistema bioecológico onde o desenvolvimento humano se processa, de tal forma a interagir, influenciar e ser influenciada pelas relações que aí se dão. Daí a importância da qualidade das relações. E o **contexto** diz respeito ao ambiente em que o indivíduo está inserido no qual se desenrolam os processos de desenvolvimento, que podem ser os mais próximos e imediatos (processos proximais) como também os de menor influência. Estes ambientes constituem um sistema imbricado, do mais próximo ao mais distante em relação à pessoa em desenvolvimento, denominados **Microssistema, Mesossistema, Exossistema e Macrossistema**. E o **tempo** pode ser compreendido como o espaço cronológico e histórico, a ordem temporal em que ocorrem os processos.

Trazendo este modelo para o fenômeno relacional *bullying*, como forma de exemplo, entende-se que os **processos** são as formas e a maneira como ocorrem e se desenvolvem as interações entre as pessoas (díades, tríades), no caso, os atos

agressivos, bem como a **pessoa**, correspondem aos próprios indivíduos ativos e participantes neste processo (autores, alvos e testemunhas). O **contexto** é o ambiente escolar (sala de aula, pátio, recreio, biblioteca, o entorno da escola), que recebe influências do meio social e familiar (cultura, tradições, momento político, estilos parentais), que são ambientes envolvidos com os participantes em questão.

Os **microssistemas** podem englobar a escola, sendo permissiva ou passiva ao ponto de não visualizar e identificar o *bullying* de uma forma adequada; as famílias com dificuldades em impor limites, padrões de comportamento não colaborativo, negligentes, com pouca interação afetiva. O **mesossistema** pode mostrar uma falha na comunicação entre os microssistemas: como a relação entre família e escola, ou a não participação ativa de um deles na vida do estudante. Os **exossistemas** envolvem ambientes externos (atividades fora do contexto imediato de desenvolvimento da criança) que influenciam a forma como a violência é concebida pelo estudante porque envolvem diretamente pessoas que têm ascendência sobre a criança, como os amigos, o local de trabalho do pai ou da mãe que cooperam para elaborar, muitas vezes, um conceito de violência equivocado, ou naturalizá-lo. E o **macrossistema** envolve toda a cultura, sistema educacional de um lugar. Pode-se citar o patriarcado, racismo, preconceito, o capitalismo e tantos outros que podem contribuir para a manifestação do *bullying* entre os estudantes, moldando a forma como os mesmos enxergam a sociedade de forma geral. Estes conceitos influenciam diretamente como os meninos e meninas devem se comportar socialmente. E, por fim, todo este emaranhado de teias relacionadas entre si (sistemas bioecológicos) ocorre dentro de um período de **tempo**, característica esta também atribuída ao fenômeno *bullying*.

Por isso, diante da diversidade de pessoas, contextos, processos e sistemas que interagem entre si, não se pode reduzir o *bullying* apenas às pessoas ou a um determinado ambiente, tampouco apenas à interação entre o alvo e o autor, justamente porque o fenômeno é uma rede (relações interligadas e complexas) e todos os fatores devem ser considerados.

Por meio da presente pesquisa foi possível compreender as semelhanças e diferenças em relação às percepções dos estudantes de ambos os sexos e diversidade de gêneros (meninas e meninos) diante do fenômeno *bullying*. Com

base na revisão sistemática e de literatura pode-se identificar o envolvimento de meninos e meninas de forma diferenciada em situações de agressão, bem como enxergam e encaram as situações agressivas e de violência, o que se confirmou nos dados coletados e analisados.

Os resultados evidenciaram que as meninas se importam mais com a aceitação social e a aparência física, atribuindo o *bullying* às causas relacionais e interpessoais e, por isso, praticam o *bullying* de forma indireta, prática esta considerada sutil e de difícil reconhecimento. A disseminação de fofocas, apelidos, e intrigas são muito usadas por elas. No entanto, o número de meninas consideradas alvos é maior que para os meninos, sugerindo a imagem social de fragilidade. Questões voltadas à ordem social e étnico-racial também foram identificadas, mostrando que o *bullying* também aparece como manifestação de preconceito nas minorias étnicas.

O *bullying* do tipo verbal foi o mais evidenciado na pesquisa e, muitas vezes, se apresenta de forma velada, dificultando sua identificação. Ele se manifesta por meio de xingamentos, principalmente em relação aos estereótipos estéticos, discriminando o “diferente” do grupo. A esse respeito, pode-se dizer que é preocupante. O uso de estereótipos está relacionado a visão equivocada que as crianças apresentam sobre o que seja diversidade e diferença.

As meninas demonstram ser mais empáticas e prestam auxílio aos alvos com maior facilidade. Meninos usam de força e agressividade com mais intensidade e por isso praticam o *bullying* de forma direta, usando de agressões físicas. São considerados, em maior escala, como autores do *bullying*. Em muitos aspectos, os meninos se sobressaem diante das meninas em relação ao *bullying*. Meninos e meninas expressam sua agressividade de formas diferentes e estas diferenças são influenciadas pelas questões culturais expressas na sociedade. Em relação à perspectiva de gênero, as meninas indicam os meninos como agressores e informam que esses se utilizam da força física para agredir seus alvos, enquanto as meninas são vistas como alvos frágeis.

As diferenças evidenciadas neste estudo revelam que existe entre os gêneros uma herança sociocultural que determina, de certa forma, o modo como meninos e meninas devem se comportar na sociedade. Os meninos são criados

para serem fortes e terem autonomia frente às diversas situações, estimulando o comportamento agressivo (modelo social machista), enquanto meninas são criadas para serem delicadas e frágeis. Até mesmo as relações de amizade seguem padrões de relacionamentos estabelecidos pela sociedade, onde as meninas podem expressar amizades íntimas com colegas do mesmo sexo, enquanto para os meninos esta questão pode levá-los a situações de preconceito e vitimização. Os papéis sociais são fundamentados pelos valores estabelecidos na sociedade.

As diferenças de comportamento que aparecem entre o masculino e o feminino reforçam a forma como os microssistemas escola e família educam para os papéis sociais, bem como o macrossistema estimula a estrutura dos ambientes de desenvolvimento humano voltada para o modelo heteronormativo. Nesse sentido, o modelo PPCT permite refletir que os estudos do *bullying* escolar evidenciam que as mudanças estão em processo; que a cultura da paz pode, aliada às pesquisas, dar origem a um outro contexto escolar para o desenvolvimento humano; as pessoas deverão, intencionalmente, comprometer-se com o desenvolvimento humano adequado e, tudo isso, demanda tempo.

Foi possível observar e criar-se a hipótese de que o *bullying* apresenta diferentes implicações na autoestima de meninas e meninos nos diferentes papéis a que estão envolvidos. Portanto, as medidas de prevenção devem ser pensadas, também, de maneira a atender cada papel (alvos, autores e testemunhas) e os diferentes gêneros. No *bullying*, todos os envolvidos são vítimas dos atos de violência e nele, meninos e meninas diferem-se nos padrões de comportamento.

Buscou-se, também, verificar algumas possíveis influências do ambiente sociomoral (PIAGET, 1994) na prática do *bullying*, como a construção de uma autonomia moral nos estudantes como forma de lidar com as agressões de forma solidária e cooperativa, resolvendo seus próprios conflitos, sem que, para isso, busquem a violência como forma de resolução de problemas. Portanto, a importância de se promover conteúdos curriculares no que tange as temáticas voltadas à paz, ao respeito, à solidariedade, são importantes. Segundo esta teoria, os indivíduos precisam desenvolver o senso de justiça, autonomia, reciprocidade a fim de que resolvam seus conflitos de forma assertiva, por meio de relações interpessoais cooperativas e respeitadas. Portanto, a forma como estudantes e

professores, bem como a comunidade escolar em geral, agem diante de um ato agressivo ou do *bullying* influencia a maneira como os indivíduos vão lidar com a situação. Assim, o ambiente onde ocorrem essas interações é chamado de ambiente sociomoral. Se o ambiente sociomoral é cooperativo, as relações são pautadas no respeito e cooperação e por isso proporcionam uma forma mais branda de se resolver conflitos entre pares.

Sendo assim, as escolas de modo geral, devem atentar para a qualidade das relações entre os estudantes, para que dentro de um ambiente assertivo e construtivo, possam desenvolver formas assertivas e sadias de lidar com os conflitos, uma vez que havendo uma sensibilidade moral adequada, as crianças desenvolvam sentimentos de empatia, diminuindo assim práticas como o *bullying* nas escolas.

Observou-se que os estudantes possuem dificuldades em perceber a dor e o sofrimento no outro, bem como a ocorrência do *bullying*, mais do que em si próprios. Acredita-se que isso aconteça pela falta ou a inadequação do desenvolvimento moral na criança, fazendo com que ela não consiga enxergar o outro e assim, não sentir a empatia necessária para ajudar em uma situação violenta. Por isso, pode-se constatar que o *bullying* é um problema também de ordem moral, uma vez que as crianças aparentam demonstrar certa insensibilidade em relação ao outro. A preocupação que se instala enquanto pesquisadora é de pensar que a violência pode estar criando uma sensação de banalização e naturalização do fenômeno e sendo assim, as crianças não conseguem perceber o *bullying* efetivamente, bem como qualquer ato agressivo contra o outro indivíduo como uma situação grave, mas a veem como natural e comum.

Ressalta-se a necessidade da criação de programas de prevenção efetivos que priorizem uma cultura de paz nas escolas e possíveis mecanismos de intervenção ao *bullying*, uma vez que as consequências do fenômeno são para todos os envolvidos na comunidade escolar, considerando, assim, o *bullying* como um fenômeno sistêmico que atinge proporções elevadas. Neste sentido, ao pensar em projetos que tentem minimizar ou “sanar” o *bullying* nas escolas é necessário que se envolva toda a comunidade escolar, justamente porque o processo de minimização do fenômeno envolve as pessoas e os ambientes, partindo assim sob o

ponto de vista da Bioecologia. Logo, é necessário ter um olhar sobre os fatores que levam os estudantes a terem atitudes agressivas, identificando assim problemas interpessoais, partindo do pressuposto da análise destas relações e dos seus ambientes, como sistemas interdependentes. Cabe lembrar que o ambiente escolar, como microssistema, deve ser agradável e acolhedor, onde os estudantes se sintam seguros para expressarem suas dificuldades em busca de auxílio e possam ser atendidos.

Sob a luz da teoria sociomoral, é preciso que a escola trabalhe com a sensibilização e com a conscientização de um ambiente acolhedor e com um bom clima moral, para contribuir com uma qualidade das relações interpessoais na escola. A escola como um todo precisa refletir sobre as condutas e sobre a forma como as interações sociais estão ocorrendo em seu interior, para promover políticas de prevenção e intervenção efetivas, que trabalhem e estimulem os estudantes a viverem de forma cooperativa.

No Brasil, algumas campanhas foram lançadas com o objetivo de prevenir este tipo de violência nas escolas, com base no PNE e na Lei 13.185, sancionada em 06 de novembro de 2015, que define o *bullying* como “todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas” (BRASIL, 2015, não p.), Traz em um dos seus trechos a importância da prevenção, propondo, em um dos seus artigos, o ato de “promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico”(p.). Programas desenvolvidos pela UNESCO que promovem a cultura de paz também são realizados em todo o Brasil, com o objetivo de trabalhar as relações cooperativas e os direitos humanos.

A educação para a paz é um processo educativo que envolve ações de construção de conceitos éticos e cidadãos, juntamente com os conteúdos programáticos da escola, estabelecido diariamente. Neste sentido, sem dúvida, a noção de empatia é primordial para a formação de comportamentos generosos e solidários. Este processo de valorização dos direitos humanos e do respeito ao

próximo é uma forma de prevenção ao *bullying*, bem como a toda e qualquer forma de violência manifestada no ambiente escolar. Cabe não somente a escola, mas a família, elaborar em seu dia-a-dia espaços de diálogo para a construção desses valores. Novamente, ressalta-se que, o *bullying* sendo um fenômeno sistêmico e relacional, não se pode estabelecer quem sofre mais no processo de agressão, pois todos os envolvidos, de alguma forma, recebem represálias. Por isso, a importância do diálogo para ouvir os estudantes.

Partindo deste princípio, para se construir a cultura de paz é necessário discutir alguns pressupostos da violência, a fim de se compreender o real sentido do conflito. Pensar em questões sociais como pobreza, injustiças e direitos humanos, vistas como formas de violência estrutural, que atingem a sociedade e, consequentemente, a escola, compreendidas como forma de dominação do mais forte ao mais fraco são necessárias ao passo que a construção de uma base sólida da paz na sociedade vem a partir do entendimento da forma como a violência é manifestada.

Na prefeitura de Curitiba, lançou-se o projeto “*Bullying* não é brincadeira” com o intuito de trabalhar a temática nas escolas municipais da rede pública. Cerca de 165 escolas aderiram ao programa de prevenção em um período de dois anos, totalizando em média 70 mil estudantes envolvidos. Porém, estas medidas ainda não são consideradas suficientes e a necessidade de um engajamento maior por parte de toda a comunidade escolar ainda é imprescindível. Por se tratar de um fenômeno relacional, os mecanismos devem ser pensados com base nas relações e abranger todos da comunidade escolar, como forma de atingir aqueles que fazem parte do processo de desenvolvimento das crianças envolvidas.

A reflexão acerca de políticas públicas adequadas à realidade das escolas também se faz necessária, uma vez que as mesmas podem promover ambientes saudáveis para o desenvolvimento e aprendizagem. Investir em capacitação dos profissionais da área para a identificação e reconhecimento do fenômeno nas escolas, bem como a intervenção mais direta em relação às ocorrências do *bullying* também são medidas que auxiliam. Pensando numa perspectiva preventiva, no sentido de evitar que o *bullying* se manifeste ainda mais no contexto escolar, pode-se pensar em alguns fatores de risco como os níveis de autoestima dos estudantes

(níveis muito baixos levam à sentimentos de vitimização e níveis muito altos, à superioridade); os comportamentos relacionados as amizades (formação de grupos fechados e restritos) e a aceitação de si mesmo em caráter social (como me vejo diante dos outros e de mim mesmo).

O presente estudo também trouxe contribuições à literatura, uma vez que poucas pesquisas analisaram a percepção de estudantes do ensino fundamental I (5º ano), sendo o principal foco da investigação e suas diferenças entre os gêneros. Portanto, pode ser relevante como ponto de partida para outros estudos do fenômeno. A análise qualitativa, sem perder de vista os dados numéricos, ofereceu uma visão ampliada do fenômeno em relação às percepções dos estudantes. Estes dados analisados poderão contribuir como apoio para instituições de ensino refletir sobre as formas de abordarem a temática em suas escolas, bem como a criação e a melhoria de estratégias e mecanismos de prevenção, uma vez que por meio deste trabalho, pode-se entender melhor o olhar dos estudantes sobre o *bullying*.

Além das contribuições, vale ressaltar que a presente pesquisa também possui limitações. Uma delas é referente à própria coleta de dados, pois nem todos os estudantes foram autorizados pelos pais/responsáveis a participarem da pesquisa. Foi possível a realização a partir de 38 estudantes, haja vista as dificuldades em obter autorização dos responsáveis legais de todos. Importante destacar também que a pesquisa foi realizada em uma escola específica. Sendo assim, mesmo que os dados sejam pertinentes e possibilite desvendar novas perspectivas do fenômeno *bullying*, não se pode generalizar a toda a população.

Além disso, alguns dados revelaram inconsistência nas respostas, pelo fato dos participantes serem estudantes entre 9 e 11 anos, o que revela certa fragilidade de interpretação das perguntas ou devido a falta de atenção pois ainda são crianças em processo de desenvolvimento acadêmico. Entretanto, foi possível perceber alguns pontos interessantes sobre a manifestação do *bullying* segundo o olhar destas crianças e estes dados podem auxiliar a construção de novos projetos e da promoção da sensibilização sobre o fenômeno.

Outro ponto a ser destacado como limitação, foi o uso de apenas artigos na revisão sistemática, excluindo-se teses e dissertações e sendo assim, recomenda-se

que novos estudos incluam essas produções, considerando que nem todas tenham sido publicadas em revistas científicas.

Salienta-se que diante dessas limitações aqui apresentadas, o presente estudo teve a intenção de contribuir para as pesquisas sobre a temática, trazendo uma maior visibilidade sobre o assunto no meio escolar e acadêmico. Destaca-se que diante de todo o aporte teórico e dos dados coletados nesta presente pesquisa, ainda há muito a se fazer para se reduzir a incidência e abrangência do *bullying* nas escolas.

Considera-se, finalmente, que, apesar de algumas limitações apresentadas, a pesquisa conseguiu atingir seus objetivos iniciais. Foi possível perceber que os estudantes entendem de maneira geral o que é o *bullying*, mas ainda a conceituação do termo precisa ser mais trabalhada, pois se mostrou frágil em muitas crianças. A percepção nos atos de *bullying* no ambiente escolar ainda não está clara para muitos estudantes, sendo assim, os estudantes possuem dificuldades em diferenciar atitudes consideradas brincadeiras ou agressões. A pesquisa também contribuiu enquanto fonte de conhecimento para a prática docente enquanto fruto do mestrado profissional em educação uma vez que elucida algumas questões voltadas à violência em geral e ao *bullying* dentro do ambiente escolar e em sala de aula, dando voz e vez aos estudantes na compreensão das problemáticas e dilemas que as atingem.

O *bullying* envolve percepções diferenciadas e sentimentos subjetivos que variam de criança para criança, mostrando que cada um compreende o fenômeno de maneira diferente, de acordo com sua experiência e vivência específica, relacionando isso as pessoas que estão ao seu redor e aos contextos envolvidos. Pode-se então entender que o *bullying* é fruto, não apenas do comportamento das crianças, mas dos valores socialmente estabelecidos naquela cultura. Isso indica que, em vias gerais, o que as escolas têm trabalhado até o momento por meio de projetos, cartilhas e até mesmo a mídia, tem ajudado a disseminar a prevenção do fenômeno enquanto forma de violência. Em contrapartida, ainda é necessário muito trabalho em conjunto na elaboração de medidas efetivas de prevenção adequadas a cada realidade. Trazer os conceitos e ensinamentos da Bioecologia do desenvolvimento humano como forma de trabalhar o ser humano em sua forma

integral contribui para uma melhoria na qualidade da prevenção do *bullying* nas escolas, uma vez que o fenômeno é sistêmico e envolve todos da comunidade escolar de uma forma ou de outra.

Prosseguir com a realização de estudos nesta temática auxilia no que tange a sistematização das informações sobre o *bullying* e sobre os critérios que o diferencia dos demais tipos de violência e suas consequências nas crianças no ambiente escolar. Assim, é possível caracterizar o fenômeno de forma específica a fim de distingui-lo de outras práticas e de brincadeiras da idade. Que possa servir de incentivo a outras investigações de modo que se consiga uma maior abrangência do fenômeno.

Espera-se que ainda muitas pesquisas possam ser realizadas nessa temática. Destaca-se o possível aprofundamento dos temas voltados a influência dos aspectos culturais e sociais que interferem na manifestação do *bullying* na vida dos estudantes; a criação de programas e projetos inovadores *antibullying*; a eficácia dos programas já instituídos em algumas escolas e organizações sociais; o desenvolvimento de doenças emocionais e psicológicas nos envolvidos; o poder da resiliência, como forma de superação das agressões vividas, sendo fundamentais a participação da escola e da família no apoio afetivo e temas que envolvam a cultura de paz.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; LIMA, Fabiano; VARELLA, Santiago. Percepções dos alunos sobre as repercussões da violência nos estudos e na interação social na escola. In: (org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2003, p. 89-117.

ARAÚJO, Vivian Carvalho; ARAÚJO, Rita de Cássia; SCHEFFER, Ana Maria Moraes. Discutindo aprendizagem e desenvolvimento da criança à luz do referencial histórico-cultural. **Vertentes**. São Paulo. n. 33, 2007.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Educação**. n. 26, p. 222-245, 2006.

_____; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virginia Campos. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**. v. 45, p. 55-75, 2015.

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre. n. 20, p. 33-42, 2008.

BABIUK, Graciele Alves; FACHINI, Flávia Granzotto; SANTOS, Gabriel Nappi. **Violência de gênero nas escolas**: implicações e estratégias de enfrentamento. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013.

BANDEIRA, Cláudia de Moraes. **Bullying**: autoestima e diferenças de gênero. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BANDEIRA, Cláudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. As implicações do *bullying* na autoestima dos adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo. v. 14. n. 1, p. 131-138, 2010.

BATISTA, Elise Helena Moraes. *Bullying* e preconceitos étnico-raciais. **Poiésis**. Tubarão. v.7, n.12, p. 302-323, 2013.

BEANE, A. **Proteja seu filho do bullying**. Tradução: Débora Guimarães Isidoro. Rio de Janeiro: Best Seller, 2010.

BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Horizontes**. v. 27. n. 2, p. 7-20, 2009.

BINSFELD, Adriana Raquel; LISBOA, Carolina Savaiva de Macedo. *Bullying*: Um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar do Sul do Brasil. **Interpersona**. 4 (1), 74-105, 2010.

BRASIL, **Portal Brasil**. MEC, Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2015/11/presidenta-dilma-sanciona-lei-de-combate-ao-bullying>. Acesso em: ago. 2015.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição**. Republica Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). **Estatuto da criança e do adolescente**. República Federativa do Brasil. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Portal da Legislação**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 24 mai. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. **Portal da Legislação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm. Acesso em: 19 out. 2016.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução: André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DINIZ, Eva; KOLLER, Silvia Helena. O afeto como processo do desenvolvimento ecológico. **Educar**. Curitiba. n. 36, p. 65-76, 2010.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus Editora, 2005.

GERHALDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LISBOA, Carolina; BRAGA, Luiza de Lima; EBERT, Guilherme. O fenômeno *Bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. **Contextos Clínicos**. n. 2, p. 59-71, 2009.

LOPES, Ana Christina Brito. (Org). **Proteção integral de crianças e adolescentes**: instrumentos normativos nacionais e internacionais. Estatuto da criança e do adolescente. 2.ed. Curitiba, PR: SECS, 2015.

LOPES NETO, Aramis Antônio. *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro, 2005. P. 164-175.

_____. **Bullying**: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MATOS, Michele Ziegler; JAEGER, Angelita Alice. *Bullying* e as relações de gênero presentes na escola. **Movimento**. Porto Alegre. v. 21. n. 2, p. 349-361, 2015.

MATOS, Margarida; NEGREIROS, Jorge; SIMÕES, Celeste; GASPARG, Tânia. **Violência, bullying e delinquência**: gestão de problemas de saúde em meio escolar. Lisboa: Coisas de Ler, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementariedade? **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9. n. 3, p. 239-262, 1993.

MOREIRA, Marco Antônio. Teorias de aprendizagem. São Paulo: EPU, 1999.

MOURA, Danilo Rolim de; CRUZ, Ana Catarina Nova; QUEVEDO, Luciana de Ávila. Prevalência e características de escolares vítimas de *bullying*. **Jornal de Pediatria**. v. 87. n. 1, p. 19-23, 2011.

MONTEIRO, Michelle Popenha Geraim; RIBEIRO, Everton; ASINELLI-LUZ, Araci. **Reflexões sobre o bullying escolar e a perspectiva de gênero**: a percepção de crianças do quinto ano do ensino fundamental. Anais de Eventos. V simpósio internacional de Educação sexual: Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2017.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; PASINI, Audri Inês; LEVANDOWSKI, Gabriel. O *bullying* escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Psicologia: Teoria e Prática**. São Paulo. v. 15. n. 2, p. 203-215, 2013.

PAPALIA, Diane; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento humano**. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. **O juízo moral da criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para estudos de fatores humanos. **Revista Saúde Pública**. São Paulo. v. 29. n. 4, 1995.

POLETTTO, Michele; KOLLER, Silvia Helena. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**. Campinas. v. 25(3) p. 405-416, 2008.

PRATTI, Laíssa Eschiletti; COUTO, Maria Clara P. de Paul; MOURA, Andreína; POLETTTO, Michele; KOLLER, Silvia Helena. Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. n. 21, p. 160-169, 2008.

PREFEITURA DE CURITIBA. **Projeto *Bullying* não é Brincadeira tem adesão de mais 25 escolas**. Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/projeto-bullying-nao-e-brincadeira-tem-adesao-de-mais-25-escolas/40706>. Acesso em: 25 mai. 2017.

PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ENTRE ADOLESCENTES E JOVENS NO BRASIL: ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO. **Instituto Sou da Paz: Ministério da justiça**. Brasília, 2010.

ROMERO, Emilio. Vulnerabilidade Humana e conflitos sociais: suas fontes. In: ROMERO, Emilio; RIBEIRO, Wânier (org). **Vulnerabilidade humana e conflitos sociais**: para uma psicologia social compreensiva existencial. São Paulo: Della Bídia, 2009.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Pedagogia dos direitos humanos no contexto da educação para a paz**: elementos a partir dos estudos de Johan Galtung. Anais de eventos. Curitiba. Congresso de Direitos Humanos e Políticas Públicas, 2016.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de paz, violência, conflitos e condição de pobreza**: aproximações conceituais e implicações sociais. Anais de eventos. Ponta Grossa. I Simpósio Internacional Interdisciplinar em Ciências Sociais Aplicadas. 2016.

SCHILLING, Flávia. Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola. **Universitas Psychologica** , v. 7, p. 685-695, 2008.

SCHULTZ, Naiane Carvalho Wendt; DUQUE, Denise Franco; SILVA, Carolina Fermino da; SOUZA, Carolina Duarte de; ASSINI, Luciana Cristina; CARNEIRO, Maria da Glória de. A compreensão sistêmica do *bullying*. **Psicologia em Estudo**. Maringá. v. 17. n. 2, p. 247-254, 2012.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa da. **Mentes perigosas nas escolas: bullying**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Dezir Garcia. **Violência e estigma: bullying** na escola. Dissertação de mestrado em Ciências sociais. Universidade do Vale do rio Sinos, 2006.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper. **Dominação e reprodução na escola**: visão de Pierre Bourdieu. Anais de eventos. Curitiba. EDUCERE, 2008.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (2005). Violência na escola: os sinais de *bullying* e o olhar necessário aos sentimentos. In: Pontes, Aldo; De Lima, V. S.: **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Editora Zouk.

_____. **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ROSÁRIO, Pedro. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 106-137, set./dez. 2013

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o *bullying* e suas causas afetivas. Santa Maria: **Ed. Da UFSM**, 2009.

UNESCO. **Cultura de paz**: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. – Brasília: UNESCO. São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. 256 p.

UNESCO. **School violence and Bullying: global status report**. Brasília, 2017.

ZOLOCER, Poliana Soares Quinato; COSTA, Jaqueline Batista de Oliveira. A influência do ambiente sociomoral sobre as práticas de *bullying* em sala de aula. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, n. 2, p. 29-41, jul/dez 2012.

APÊNDICE A

INVESTIGANDO O *BULLYING* A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO A PARTICIPAR DE UMA PESQUISA QUE JÁ FOI AUTORIZADA POR SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS. É IMPORTANTE QUE RESPONDA A TODAS AS QUESTÕES. NÃO PRECISA SE IDENTIFICAR. SE TIVER ALGUMA DÚVIDA OU CONSTRANGIMENTO AVISE A PESQUISADORA. MUITO OBRIGADA.

QUESTIONÁRIO

I SOBRE VOCÊ

1 – SUA IDADE: () 9 ANOS () 10 ANOS () 11 ANOS

2 – GÊNERO: () MASCULINO () FEMININO

3 – SUA CARACTERÍSTICA ÉTNICA RACIAL:

() BRANCO () NEGRO

() AMARELO () INDIGENA

() OUTRA _____

4 - QUAL A SUA RELIGIÃO: _____ () NÃO TENHO

5 - POSSUI IRMÃOS? _____ QUANTOS? _____

6 - QUANTAS PESSOAS MORAM EM SUA CASA? _____

7 - QUANTOS IRMÃOS MORAM COM VOCÊ? _____

11 – SUA FAMÍLIA RECEBE O APOIO DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA?

() SIM () NÃO () NÃO SEI

12 – VOCE GOSTA DE LER? () NÃO () SIM, O QUÊ? _____

13 - O QUE VOCE FAZ EM SEU TEMPO LIVRE?

14 - VOCE GOSTA DE SUA ESCOLA? () SIM () NÃO

POR QUÊ? _____

15 - VOCE TEM AMIGOS NA ESCOLA? () SIM () NÃO

O/A SEU/SUA MELHOR AMIGO/A É () MENINA () MENINO

II SOBRE O BULLYING

16 - VOCÊ SABE O QUE É BULLYING? () SIM () NÃO

17 - VOCE JÁ SOFREU ALGUM TIPO DE BULLYING? () SIM () NÃO

SE VOCÊ RESPONDEU SIM, O QUE ACONTECEU?

18 - VOCE JÁ PRATICOU ALGUM TIPO DE BULLYING? () SIM () NÃO

SE VOCÊ RESPONDEU SIM, CONTE COMO FOI:

19 - O QUE É BULLYING PARA VOCÊ?

20 - NA SUA ESCOLA VOCE JA PRESENCIOU OU SOFREU ALGUM TIPO DE BULLYING?

() NÃO () SIM, COMO ACONTECEU?

21 - NA SUA SALA DE AULA, VOCÊ JÁ PRESENCIOU ALGUM TIPO DE BULLYING?

() SIM () NÃO

SE A SUA RESPOSTA FOI SIM, COMO ACONTECEU?

22 – QUAL O TIPO DE BULLYING MAIS COMUM EM SUA ESCOLA?

23 - NA SUA ESCOLA QUEM SOBRE MAIS BULLYING? () MENINOS () MENINAS

POR QUÊ? _____

24 - QUANDO VOCE VE ALGUMA CENA DE BULLYING NA SUA ESCOLA, O QUE VOCÊ FAZ?

25 - QUAL A CARACTERISTICA DAS CRIANÇAS QUE PRATICAM O BULLYING NA SUA ESCOLA?

26 - QUEM MAIS PRATICA BULLYING NA SUA ESCOLA ? () MENINOS () MENINAS

POR QUÊ? _____

APÊNDICE B

Diário de observação	Data:
Lugar de maior concentração	
Comportamento dos meninos	
Comportamento das meninas	
Ambos	
Presença de adultos	
Ocorrência de gritos, empurrões, brigas.	
Registro Livre	

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Prof^a. Dr^a. Araci Asinelli da Luz, professora e pesquisadora da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Michelle Popenga Geraim Monteiro, mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), estamos convidando o/a seu filho/filha, estudantes da Escola Municipal X, a participar de um estudo intitulado “O *bullying* segundo a percepção dos estudantes do 5º do ensino fundamental”.

a) Este estudo tem como objetivo conhecer o que pensam, sentem e como agem estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental quando presenciam ou vivenciam situações de *bullying* na escola.

b) Caso o Sr/sra autorize que seu/sua filho/filha participe da pesquisa, será necessário que assine esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para compreensão da proposta e o seu processo. Se aceitar que seu/sua filho/filha participe voluntariamente do estudo, seu filho/filha responderá um questionário cujas questões versam sobre o *bullying* que possivelmente pode acontecer na escola.

c) Para tanto, seu/sua filho/filha deverá comparecer normalmente na Escola, nos dias regulares de aula, e em um dos dias, a combinar com a professora regente, o questionário será aplicado para todos os alunos do 5º ano cujos pais autorizarem a participação e que levará aproximadamente a duração de 60 minutos. As pesquisadoras também farão observações em diferentes espaços e dias na escola para verificar a presença ou não do bullying, como ocorre e quais os procedimentos dele decorrentes.

d) É possível que o seu filho/sua filha experimente algum desconforto, principalmente relacionado à ansiedade pelo tempo disposto ao responder ao questionário e/ou desconforto ao resgatar sentimentos, lembranças ou não compreender algum dos questionamentos propostos e abordados pela temática do *bullying* na escola. Assim, se houver algum constrangimento, lhe será resguardado o direito de, a qualquer momento, suspender ou encerrar o questionário, sem nenhum prejuízo para o aluno/a aluna.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: o diálogo como método de reflexão; oportunidade de indagações sobre a compreensão de seus posicionamentos e posturas, possibilitar a compreensão das manifestações do aluno/da aluna frente o *bullying*. Nem sempre o seu/a sua filho/filha será diretamente beneficiado/a com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico e se beneficiar dele no futuro.

g) As pesquisadoras, Araci Asinelli da Luz, professora e orientadora vinculada à Universidade Federal do Paraná e Michelle Popenha Geraim Monteiro, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas no Setor de Educação da UFPR, na Rua General Carneiro, 460 – 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I – CEP: 80.060-150 – Curitiba – PR –, às segundas feiras pela manhã, das 9h30min às 12h, na sala 101, ou pelo Telefone (41) 3360-5149, nos e-mails araciasinelli@hotmail.com e mizinhadobru@yahoo.com.br, para esclarecer eventuais dúvidas que o Sr/sra possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação de seu/sua filho/filha neste estudo é voluntária e se ele/ela não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado, sem nenhum ônus.

i) Caso aceite que seu/sua filho/filha participe do estudo, as informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas (as pesquisadoras professora Araci Asinelli da Luz e a Michelle Popenha Geraim Monteiro). Seu/sua filho/filha será identificado com um código, a fim de respeitosamente lhe preservar o anonimato de maneira completa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**.

j) O material obtido será utilizado unicamente para essa pesquisa.

k) Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são da sua responsabilidade e sim, das pesquisadoras responsáveis. Seu/sua filho/filha não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome de seu filho/sua filha, e sim um código.

m) Se o Sr/sra. tiver dúvidas sobre os direitos de seu filho/sua filha como participante de pesquisa, pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em que meu filho/minha filha participasse. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios possíveis de ocorrer. Eu entendi que meu filho/minha filha é livre para interromper sua participação a qualquer momento sem justificar sua decisão e sem qualquer prejuízo para ele/ela. Eu concordo que meu filho/minha filha participe voluntariamente deste estudo.

Curitiba, _____ de _____ de 2016

Assinatura do Participante de Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura da mestrandia pesquisadora